

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BIANCA NICZ RICCI

ENGAJAMENTO ACADÊMICO NA ADOLESCÊNCIA: RELAÇÕES COM A  
VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E O AUTOCONCEITO

CURITIBA

2019

BIANCA NICZ RICCI

ENGAJAMENTO ACADÊMICO NA ADOLESCÊNCIA: RELAÇÕES COM A  
VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E O AUTOCONCEITO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação  
em Educação, Setor de Educação, Universidade  
Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profº Dr. Josafá Moreira da Cunha

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ricci, Bianca Nicz.

Engajamento acadêmico na adolescência : relações com a  
vitimização entre pares e o autoconceito / Bianca Nicz Ricci. –  
Curitiba, 2019.  
104 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.  
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

1. Adolescentes. 2. Comportamento dos adolescentes –  
Avaliação. 3. Escolas – Aspectos sociais. I. Título. II. Universidade  
Federal do Paraná.



**UFPR** 175  
ANOS DE GRADUADO

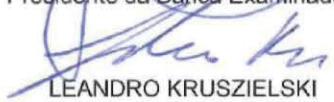
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **BIANCA NICZ RICCI**, intitulada: **ENGAJAMENTO ACADÊMICO NA ADOLESCÊNCIA: RELAÇÕES COM A VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E O AUTOCONCEITO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 12 de Março de 2019.

  
JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA  
Presidente da Banca Examinadora

  
LEANDRO KRUSZIELSKI  
Avaliador Externo (UFPR)

  
KENDRA THOMAS  
Avaliador Externo (UINDY)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a Deus, pois até aqui Ele tem me sustentado e abençoado, colocando em minha vida pessoas incríveis que me ajudaram a chegar até aqui. Minha família me inspira a buscar me tornar uma pessoa melhor a cada dia e, muito mais que um título, o mestrado foi um processo que significou crescimento também pessoal. Com o apoio dos meus pais, minhas irmãs, namorado, avós e amigos, e com a orientação de professores, como o Jonathan e, principalmente o Josafá, pude concluir esta jornada com a sensação de dever cumprido (e vontade de fazer mais)! Gratidão por tantos aprendizados que tive com o meu orientador, por seu apoio e incentivo desde o princípio. Tive muita sorte em fazer parte do grupo Interagir, com colegas que me ajudaram em todo o processo (obrigada Vitor, Hellen, Ana Moreira, Elisiane, Ana Bittencourt, Filipe, Bin). Quero agradecer também à CAPES pelo suporte financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa, e aos professores participantes das bancas de qualificação e defesa, Kendra e Leandro, sou grata por todo o cuidado que vocês transpareceram com a leitura do trabalho e *feedbacks*. Aqui este trabalho fica como apenas parte de uma contribuição acadêmica e social que deixo até o presente momento, com *engajamento*, como semente que busquei plantar em cada uma das escolas onde passei, e que só foi possível graças ao apoio de vocês, e contribuição dos professores e estudantes com quem tive contato nas escolas – suas histórias me inspiraram e espero que inspirem também quem for ler este trabalho, à vocês minha gratidão. Os dados e minha experiência aqui me mostraram: não somos nada sozinhos! Em ambientes positivos, com o apoio dos pares e demais pessoas, podemos nos tornar nossa melhor versão. Por isso, só tenho a agradecer a todos vocês, principalmente por me mostrarem que ainda há muito que ainda precisa e pode ser feito para melhorar os ambientes educacionais. Então, mãos à obra!

## RESUMO

Na adolescência a relação com os pares tem um papel importante para o desenvolvimento dos sujeitos, onde a relação com pessoas da mesma idade, e que convivem principalmente no mesmo ambiente escolar, influenciam sua identidade e direcionamento do comportamento futuro. Neste contexto, boas interações com os colegas são essenciais no desenvolvimento de engajamento acadêmico, que compreende aspectos comportamentais, cognitivos e emocionais, referentes a participação ativa do estudante em processos educacionais. Diante deste cenário, o presente estudo teve como objetivo principal compreender as influências das relações de violência entre pares (vitimização e agressão entre pares), e do autoconceito para o engajamento acadêmico de estudantes adolescentes, além de investigar o papel moderador do autoconceito nas associações. Foi hipotetizado que: (H1) tanto a agressão quanto a vitimização entre pares estariam negativamente associadas com o engajamento acadêmico; (H2) o autoconceito estaria positivamente associado com o engajamento acadêmico; (H3) o autoconceito moderaria os efeitos da agressão e da vitimização entre pares no engajamento acadêmico. A amostra analisada contou com a participação de estudantes de escolas públicas da capital paranaense, sendo 524 adolescentes com idades entre 10 e 14 anos, e 182 estudantes de 15 a 19 anos de idade. Foram utilizados instrumentos de autorrelato para a coleta de dados, e as duas diferentes faixas etárias foram analisadas separadamente, para verificar variações no início e final da adolescência. Segundo análises de regressão linear múltipla, para os estudantes no início da adolescência, tanto a vitimização quanto o autoconceito cognitivo e global foram positivamente associados com engajamento cognitivo e comportamental, enquanto a agressão foi preditor negativo deste engajamento. Para esta faixa etária, a agressão também foi relacionada negativamente com o engajamento emocional, sendo o autoconceito global um moderador desta associação. As análises também mostraram que o autoconceito, nas dimensões cognitivo e social, foram preditores positivos de engajamento emocional, além disso, o autoconceito físico foi moderador da associação da vitimização com o engajamento emocional, porém nesta dimensão do engajamento, a vitimização não foi um preditor significativo. Analisando os estudantes a partir dos 15 anos de idade, foi possível verificar que a vitimização foi positivamente associada com o engajamento cognitivo comportamental, e gênero um preditor negativo desta dimensão do engajamento. Enquanto a agressão também mostrou-se preditor negativo de engajamento cognitivo e comportamental, o autoconceito cognitivo moderou esta associação. Com relação ao engajamento emocional, para o final da adolescência, raça, autoconceito cognitivo e social foram preditores positivos, já a agressão foi negativamente associada com este engajamento. Os resultados mostraram a necessidade de mobilizar os educadores para mudanças no contexto, visando melhorar a convivência escolar, que afetam as percepções dos estudantes sobre suas habilidades, seu autoconceito, e influenciam seu engajamento acadêmico.

Palavras-chave: Engajamento Acadêmico; Vitimização entre Pares; Autoconceito; Adolescência

## **ABSTRACT**

In adolescence, relationship with peers has an important role for subjects' development, where relationship with people from the same age, and who live mainly in the same school environment, influence their identity and direction of future behavior. In this context, good interactions with peers are essential in the development of academic engagement, which includes behavioral, cognitive and emotional aspects, regarding the student's active participation in educational processes. In this scenario, the main objective of this study was to understand the influence of peer violence (peer victimization and aggression) and self-concept for the academic engagement of adolescent students, as well as to investigate the role of self - concept in these associations. It was hypothesized that: (H1) both aggression and victimization between peers would be negatively associated to academic engagement; (H2) self-concept would be positively associated to academic engagement; (H3) self-concept would moderate the effects of aggression and victimization among peers on academic engagement. The sample analyzed included the participation of students from public schools in Paraná capital, 542 adolescents ages 10 to 14 years old, and 182 students ages 15 to 19 years old. Self-report instruments were used for data collection, and the two different age groups were analyzed separately to verify variations at the beginning and end of adolescence. According to multiple linear regression analyzes, for students in early adolescence, both victimization and cognitive and global self-concept were positively associated with cognitive and behavioral engagement, while aggression was a negative predictor of this engagement. For this age group, aggression was also negatively related to emotional engagement, with global self-concept as a moderator of this association. The analyzes also showed that self-concept, in the cognitive and social dimensions, were positive predictors of emotional engagement, in addition, physical self-concept moderated the association of victimization with emotional engagement, but in this dimension of engagement, victimization was not a significant predictor. Analyzing students from 15 years old, it was possible to verify that victimization was positively associated with cognitive behavioral engagement, and gender was a negative predictor of this dimension of engagement. While aggression also proved to be a negative predictor of cognitive and behavioral engagement, cognitive self-concept moderated this association. Regarding emotional engagement, towards the end of adolescence, race, cognitive and social self-concept were positive predictors, and aggression was negatively associated with this engagement. The results showed the need to mobilize educators for changes in context, aimed to improve school coexistence, which affect students' perceptions of their abilities, their self-concept, and influence their academic engagement.

**Keywords:** Academic Engagement; Peer Victimization; Self-concept; Adolescence



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Estatística descritiva do perfil sociodemográfico da amostra total (n=706).....	34
<b>Tabela 2.</b> Estatística descritiva do perfil sociodemográfico da amostra do grupo 1 (n=524) e grupo 2 (n=182).....	35
<b>Tabela 3.</b> Médias e desvio-padrão para a dimensão de vitimização nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).....	40
<b>Tabela 4.</b> Resultado do teste t de Student comparando os escores de vitimização com relação ao gênero e grupo étnico-racial.....	41
<b>Tabela 5.</b> Médias e desvio-padrão para a dimensão de agressão nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).....	41
<b>Tabela 6.</b> Resultado do teste t de Student comparando os escores de agressão com relação ao gênero e grupo étnico-racial.....	41
<b>Tabela 7.</b> Médias e desvio-padrão para a dimensão de engajamento cognitivo e comportamental nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).....	42
<b>Tabela 8.</b> Resultado do teste t de Student comparando os escores de engajamento cognitivo e comportamental com relação ao gênero e grupo étnico-racial.....	42
<b>Tabela 9.</b> Médias e desvio-padrão para a dimensão de engajamento emocional nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).....	43
<b>Tabela 10.</b> Resultado do teste t de Student comparando os escores de engajamento emocional com relação ao gênero e grupo étnico-racial.....	43
<b>Tabela 11.</b> Médias e desvio-padrão para a dimensão de autoconceito cognitivo nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).....	44
<b>Tabela 12.</b> Resultado do teste t de Student comparando os escores de autoconceito cognitivo com relação ao gênero e grupo étnico-racial.....	44
<b>Tabela 13.</b> Médias e desvio-padrão para a dimensão de autoconceito social nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).....	45



<b>Tabela 14.</b> Resultado do teste t de Student comparando os escores de autoconceito social com relação ao gênero e grupo étnico-racial.....	45
<b>Tabela 15.</b> Médias e desvio-padrão para a dimensão de autoconceito físico nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).....	45
<b>Tabela 16.</b> Resultado do teste t de Student comparando os escores de autoconceito físico com relação ao gênero e grupo étnico-racial.....	46
<b>Tabela 17.</b> Médias e desvio-padrão para a dimensão de autoconceito global nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).....	46
<b>Tabela 18.</b> Resultado do teste t de Student comparando os escores de autoconceito global com relação ao gênero e grupo étnico-racial.....	47
<b>Tabela 19.</b> Teste de Correlação de Pearson para as variáveis do grupo 1 (n=524).....	48
<b>Tabela 20.</b> Modelo 1: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G1.....	50
<b>Tabela 21.</b> Modelo 2: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G1.....	51
<b>Tabela 22.</b> Modelo 3: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G1.....	52
<b>Tabela 23.</b> Modelo 4: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G1.....	53
<b>Tabela 24.</b> Modelo 1: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G1.....	54
<b>Tabela 25.</b> Modelo 2: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G1.....	55
<b>Tabela 26.</b> Modelo 3: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G1.....	56

<b>Tabela 27.</b> Modelo 4: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G1.....	57
<b>Tabela 28.</b> Teste de Correlação de Pearson para as variáveis do grupo 2 (n=182).....	61
<b>Tabela 29.</b> Modelo 1: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G2.....	63
<b>Tabela 30.</b> Modelo 2: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G2.....	64
<b>Tabela 31.</b> Modelo 3: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G2.....	65
<b>Tabela 32.</b> Modelo 4: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G2.....	67
<b>Tabela 33.</b> Modelo 1: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G2.....	68
<b>Tabela 34.</b> Modelo 2: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G2.....	69
<b>Tabela 35.</b> Modelo 3: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G2.....	70
<b>Tabela 36.</b> Modelo 4: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G2.....	71

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Interações entre Agressão e Engajamento Emocional, com o efeito moderador do Autoconceito Global no G1.....	58
<b>Figura 2.</b> Interações entre Vitimização e Engajamento Emocional, com o efeito moderador do Autoconceito Físico no G1.....	59
<b>Figura 3.</b> Diagrama com resultados da análise de Regressão Linear para o Grupo 1 (n=524).....	60
<b>Figura 4.</b> Interações entre Agressão e Engajamento Cognitivo e Comportamental, com o efeito moderador do Autoconceito Cognitivo no G2.....	66
<b>Figura 5.</b> Diagrama com resultados da análise de Regressão Linear para o Grupo 2 (n=182).....	72

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>11</b>
2.1 INFLUÊNCIA DOS PARES NA ADOLESCÊNCIA.....	11
2.2 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES.....	13
2.3 ENGAJAMENTO ACADÊMICO .....	16
2.4 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E ENGAJAMENTO ACADÊMICO .....	17
2.5 AUTOCONCEITO .....	19
2.5.1 Diferenças de gênero e étnico-raciais .....	21
2.6 AUTOCONCEITO E ENGAJAMENTO ACADÊMICO .....	25
2.6.1 Processos ao longo da adolescência .....	28
2.7 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES, AUTOCONCEITO E ENGAJAMENTO ACADÊMICO .....	30
<b>3 PRESENTE ESTUDO: OBJETIVOS E HIPÓTESES.....</b>	<b>32</b>
<b>4 MÉTODO.....</b>	<b>33</b>
4.1 PARTICIPANTES .....	33
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	35
4.3 DEVOLUTIVA PARA AS ESCOLAS.....	36
4.4 INSTRUMENTOS .....	37
4.4.1 Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP).....	38
4.4.2 Escala de Engajamento Estudantil de Delaware.....	38
4.4.3 Escala de Competência Percebida para Crianças .....	39
4.5 PLANO DE ANÁLISE.....	39

<b>5 RESULTADOS.....</b>	<b>40</b>
5.1 ESCALA DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES .....	40
5.2 ESCALA DE ENGAJAMENTO ACADÊMICO .....	42
5.3 ESCALA DE AUTOCONCEITO .....	43
5.4 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES, AUTOCONCEITO E ENGAJAMENTO ACADÊMICO .....	47
5.4.1 Dados Grupo 1 .....	47
5.4.1.1 Engajamento Cognitivo e Comportamental (G1) .....	49
5.4.1.2 Engajamento Emocional (G1).....	54
5.4.2 Dados Grupo 2 .....	61
5.4.2.1 Engajamento Cognitivo e Comportamental (G2) .....	62
5.4.2.2 Engajamento Emocional (G2).....	68
<b>6 DISCUSSÃO .....</b>	<b>73</b>
6.1 AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES .....	74
6.2 ENGAJAMENTO ACADÊMICO .....	75
6.3 AUTOCONCEITO COGNITIVO .....	76
6.4 AUTOCONCEITO SOCIAL .....	77
6.5 AUTOCONCEITO FÍSICO .....	77
6.6 AUTOCONCEITO GLOBAL.....	78
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A adolescência pode ser considerada como o período compreendido dos 10 aos 19 anos de idade (OMS, 1985). Um período do desenvolvimento que desperta muitas dúvidas, especialmente para os pais e educadores, sobre temas como sexualidade, responsabilidades e planos futuros, além de, muitas vezes, surgirem ainda mais questionamentos por parte dos próprios adolescentes. Pois a capacidade de abstração do pensamento, em desenvolvimento na adolescência, proporciona maior reflexão sobre si mesmo e sobre os outros, além da experimentação de novos papéis sociais, que podem causar a sensação de viver em contradição. Os próprios atributos são contrastados com aqueles valorizados por pessoas significativas a sua volta, e assim o adolescente dá sentido a quem é e quem espera ser futuramente (Habigzang, Diniz & Koller, 2014).

Esta pesquisa focaliza no ambiente escolar, por se tratar do ambiente imediato, para além da família, onde o adolescente passa maior parte do seu dia, convivendo com pessoas diferentes e se deparando com valores e crenças que podem se diferenciar daquelas apresentadas em casa, e que constantemente influenciam o sujeito. As oportunidades de interação são expandidas para além do ambiente familiar, na busca de intimidade com pessoas da mesma idade. Neste contexto, boas interações com os colegas desempenham um papel essencial no desenvolvimento do adolescente, podendo contribuir para a segurança emocional, melhorando a autoavaliação positiva (Emídio et al., 2008; Boulton, Smith & Cowie, 2010).

Porém, no convívio com os pares, relações de violência e experiências negativas podem ocorrer, como a vitimização entre pares, podendo contribuir para o desenvolvimento de dificuldades internalizadas, como a percepção deturpada do adolescente sobre suas habilidades (Houbre, Tarquinio & Lanfranchi, 2010; Brito & Oliveira, 2013).

Estes aspectos despertam a atenção diante do cenário escolar que, para além de transmitir conteúdos teóricos, é um ambiente de convivência que prepara o indivíduo para intervir e contribuir ativamente com o desenvolvimento da sociedade, formando sujeitos engajados socialmente e capacitados para o trabalho. Neste sentido, não apenas o conhecimento teórico é importante, mas também habilidades socioemocionais que proporcionem conviver em sociedade, interagir e trabalhar com

peessoas diferentes, e atender às demandas sociais. Por isso, um dos maiores desafios da escola está em proporcionar uma educação que não vise apenas o desempenho acadêmico, como notas altas e a aprovação em uma instituição de ensino superior, mas em possibilitar formar estudantes verdadeiramente engajados, iniciando no ambiente escolar e depois ampliando para outros sistemas (Lopes et al., 2016). Mesmo que o foco seja o desempenho acadêmico, os estudos têm mostrado que a falta de engajamento acadêmico pode contribuir para o baixo desempenho e até mesmo evasão escolar (Park et al., 2012; Shernof et al., 2017).

Nesse contexto, estudos sobre a temática do engajamento acadêmico são necessários com a população brasileira. É possível verificar alguns estudos com a temática da motivação (Oliveira et al., 2014) e do envolvimento escolar (Fior, Mercuri & Silva, 2013). Mas o termo “engajamento acadêmico” também compreende aspectos comportamentais, cognitivos e emocionais, referentes ao compromisso com a escola e participação ativa nos processos escolares, não apenas com notas e resultados, mas também as emoções que o ambiente escolar desperta, que envolvem a relação com os demais estudantes, professores e funcionários da escola e a participação nos eventos acadêmicos, que influenciam o processo de constituição da identidade dos sujeitos.

Neste sentido, o desafio em tratar esta temática está em entender de que forma as relações do adolescente no contexto escolar, principalmente a vitimização entre pares, e seu autoconceito contribuem para um *self* direcionado ao engajamento na escola. A importância de se estudar a problemática no período da adolescência está em tratar-se de um período da vida em que o sujeito se preocupa muito com a imagem que está transmitindo para o mundo e com a forma como por ele é julgado (Bandeira, Arteche & Reppold, 2008), e este é apontado como um aspecto relevante para a identidade do adolescente.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 INFLUÊNCIA DOS PARES NA ADOLESCÊNCIA**

Sullivan (1953) explica que o desenvolvimento da personalidade acontece por meio dos laços de intimidade entre as pessoas, na busca da superação da ansiedade e solidão. Especificamente, sobre a transição para a pré-adolescência, na puberdade, um dos diferenciais está na relevância da relação com os pares, que



emergem como nova fonte de referência nas relações interpessoais. Estas experiências com os pares exercem grande impacto na formação da personalidade, e com a busca pela intimidade com os colegas é possível superar, em alguns casos, situações ruins que ocorrem no cotidiano. O autor define a entrada para a adolescência com o surgimento de um amor sexual pelos outros, e que pode acarretar em maior ansiedade e baixa autoestima em função do medo da rejeição do sujeito que se deseja sexualmente (Sullivan, 1953; Feist & Feist, 2007). Enquanto na infância o suporte dos pais e professores são relevantes para um autoconceito positivo (Emidio et al., 2008), na adolescência, a relação com os pares também passa a ser marcante para seu autoconceito (Wang & Neihart, 2015).

Como exemplo da relevância dos pares na adolescência tem-se o experimento de Adams, Santo & Bukowski (2011), com 103 adolescentes cursando do quinto ao sexto ano, no Canadá, que mostrou que a amizade atua como fator de proteção no enfrentamento de experiências negativas na adolescência. Com a presença de um melhor amigo diante de uma experiência negativa simulada, houveram mínimas mudanças nos níveis de cortisol (hormônio do estresse) nos escores de autoconceito global, em comparação com os estudantes que estavam sozinhos, sem a presença de um amigo.

Considerando que as relações com os pares na escola são um aspecto marcante na vida do adolescente, fala-se sobre a importância de se ter ao menos um amigo na escola, para enfrentar situações de adversidade, sendo que a percepção negativa desta competência social pode gerar ansiedade (Adams, Santo & Bukowski, 2011). Segundo Muniz & Fernandes (2016), o autoconceito na dimensão social é o que mais está relacionado com ansiedade na escola, entre estudantes do ensino fundamental. A percepção negativa de si para a socialização pode gerar medo e antecipação com perspectivas ruins das relações interpessoais, principalmente com os colegas de classe. Já o adolescente que se percebe com melhor autoconceito social lida melhor com eventos sociais no ambiente escolar e consequentemente sofre menos ansiedade. Por meio de um autoconceito social com uma visão positiva o adolescente se sente apto para buscar a ajuda de amigos quando se sente inseguro na escola, o que contribui para a redução da ansiedade e para a resolução de problemas.

Neste sentido, relações de amizade com os pares são importantes para que o adolescente desenvolva uma visão positiva de suas habilidades, trazendo segurança

e confiança no enfrentamento de situações difíceis que surjam no ambiente escolar, inclusive em sua relação com a aprendizagem formal.

## 2.2 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES

Mas no ambiente escolar as relações com os pares podem ser marcadas pela violência, como a vitimização entre pares. A vitimização é definida como o ato de violência, física, psicológica ou verbal, que caracteriza desequilíbrio de poder entre indivíduos do mesmo nível de hierarquia social, por exemplo: entre os estudantes no ambiente escolar. É o ato de violência que pode, até mesmo, ser iniciado de forma não intencional, envolvendo agressor, vítima e reforçadores. Quando há a vitimização sistemática, ou seja, quando ocorre repetidas vezes, é definido como *bullying* (Cunha, 2009). Sujeitos envolvidos com estas relações de violência podem vir a experimentar depressão, ansiedade, hiperatividade, impulsividade e agressividade (Boulton, Smith & Cowie, 2010; Wendt, Campos & Lisboa, 2010; Nakamoto & Schwartz, 2010).

É preciso cuidado para não assumir uma postura de simplesmente rotular os indivíduos envolvidos como “agressores”, “vítima” e “testemunhas” (Coelho, 2016). É importante ressaltar que as posições dos envolvidos ocorrem ao mesmo tempo e podem ser flexíveis. Um mesmo sujeito que em determinado momento foi “vítima” pode se tornar um “agressor” posteriormente, e vice-versa, ao mesmo tempo em que podem existir pessoas testemunhando a situação. Por isso é difícil enxergar os papéis de forma separada (Marsh et al., 2004; Simões et al., 2015).

A vitimização é proveniente dos pares, ou seja, ocorre entre pessoas com as mesmas características, como idade e série parecidas, e é manifestada por meio da agressão direta ou indireta. Enquanto a agressão direta envolve comportamentos direcionados à vítima, como xingar e bater, a agressão indireta busca excluir socialmente, com comportamentos como ignorar a vítima, espalhar fofocas e impedir que participe das conversas e grupos (Cunha, 2012).

A vitimização entre pares costuma ocorrer em diversos locais na escola, incluindo, principalmente, sala de aula, o pátio, escada, lanchonete ou banheiro (Brito & Oliveira, 2013), sendo considerado um fenômeno que acomete escolas no mundo inteiro, independente do perfil da instituição de ensino, seja ela pública ou

particular, existem crianças e adolescentes que enfrentam essa realidade no seu dia a dia (Due et al, 2009).

Considerando a evidência apresentada por Silva e colaboradores (2017) a vitimização pode ser considerada uma das principais causas de evasão escolar, pois transformam a escola em um lugar amedrontador para alguns estudantes, que acabam desenvolvendo uma relação ruim com a aprendizagem (Coelho, 2016; Silva, Gomes & Lima, 2017). Neste sentido, as consequências são visíveis principalmente no ambiente escolar, onde os estudantes podem passar a não se sentir seguros, com a falta do sentimento de pertencimento, como se estivessem desconectados deste contexto (Marsh et al., 2004). Na medida em que esta experiência pode ser traumatizante, o sujeito pode desenvolver sintomas de transtorno de estresse pós-traumático, que afetam sua saúde física e emocional (Williams et al., 2011).

É comum que pais, professores e funcionários da escola confundam o *bullying* com “brincadeiras” de adolescentes, apresentando dificuldade em caracterizar um ato como violento, e por isso acabam não intervindo, acreditando serem brincadeiras normais. É ainda mais difícil para alguns adultos perceberem que a violência acontece, quando a possibilidade de rejeição do grupo faz com que aqueles que observam, muitas vezes, se cale e não contem aos pais e professores. Os comportamentos mais observados e não relatados geralmente são os de exclusão social e violência verbal, que são vistos como “comuns”, e “não prejudiciais” (Simões et al, 2015). Em alguns casos, também pode existir uma valorização do sujeito que agride, que é visto como um possível “protetor”. Por isso, do ponto de vista do adolescente, não contar a um adulto pode torná-lo mais popular (Coelho, 2016).

Outra possibilidade é de os adultos se sentirem despreparados para intervir na situação e, neste caso, a situação de violência pode passar despercebida ou ser ignorada (Coelho, 2016). Ainda há a dificuldade em reconhecer as consequências negativas do *bullying* para todos os adolescentes envolvidos, e quando esse reconhecimento acontece é com o olhar de que é prejudicial apenas para quem sofre a violência (Santos, Perkoski & Kienen, 2015). Porém, as consequências também são negativas para os adolescentes que estão agredindo, que são associados na literatura com a possibilidade de futuro envolvimento com drogas, comportamentos antissociais, infratores e até mesmo a condenação criminal na vida adulta (Zaine, Reis & Padovani, 2010).

Os estudos costumam relacionar os meninos como mais envolvidos com a agressão física direta e as meninas com a agressão indireta e como observadoras do *bullying* (Coelho, 2016), com o envolvimento com *cyberbullying* (violência praticada nas redes sociais e internet), violência verbal e a exclusão social (Rech et al., 2013; Bandeira & Hutz, 2012). Esta diferenciação pode acontecer em decorrência de questões culturais relacionadas à gênero, onde os comportamentos violentos provenientes dos meninos são aceitos e até mesmo esperados pela família e meio social, por outro lado, das meninas é exigida uma conduta mais contida (Simões et al., 2015).

No que diz respeito ao aspecto cultural da vitimização e diferenciações de gênero, a interiorização destas crenças e valores sociais ocorrem desde a primeira infância, no convívio com a família, na educação infantil, igreja, entre outros. Cuidadores adotam atitudes como o incentivo a brincadeiras de boneca e de casinha entre as meninas, cobrando delas posturas como sentar “como menininha”, com as pernas fechadas, de acordo com padrões considerados culturalmente corretos. Surgem entre os cuidadores discursos como: “biologicamente eles são diferentes. Os meninos são mais agitados que as meninas, são menos tolerantes que as meninas” (Gomes, 2006, p. 39), e estas diferenças são reforçadas. Já entre os meninos, comportamentos e posturas agressivas podem ser consideradas normais: “o menino é mais agressivo as vezes, num certo ponto ele é estúpido no brincar com os outros” (Gomes, 2006, p. 39), com maior estímulo por parte dos cuidadores ao esporte, e a antecipação e aceitação do comportamento agressivo nos meninos. Ainda sobre o autoconceito físico, a percepção da capacidade atlética é mais relevante para os meninos, pois para eles, está associada com maior liderança, aceitação social, mas também é uma dimensão que está relacionado com maior comportamento agressivo e disruptivo, sendo um padrão congruente com essa “dominância” estimulada nos meninos (Vannatta et al., 2009).

A vitimização entre pares pode ser vista, portanto, como um fenômeno condicionado pelo meio social, e não um comportamento “natural” do adolescente (Due et al., 2009). É um fenômeno relacional, portanto seu envolvimento sugere a dificuldade desses indivíduos em se relacionar e estabelecer boa qualidade da vinculação com os amigos. O que pode ser prejudicial, pois o vínculo seguro e uma boa relação com os pares permite a troca de experiências entre pessoas que têm a mesma idade, vivem os mesmos desafios e que podem aprender juntos. Com esta

vinculação o adolescente torna-se menos vulnerável a sofrer e praticar o *bullying*, desenvolve autoconfiança e tolerância à frustração (Simões et al., 2015; Kokkinos, 2013).

Quando as relações são caracterizadas pela violência, com a vitimização entre pares, é possível observar prejuízos para o adolescente, que se manifestam especialmente no ambiente escolar, influenciando seu engajamento acadêmico.

## 2.3 ENGAJAMENTO ACADÊMICO

Entender os aspectos que tornam os estudantes engajados é um desafio para a área da educação no mundo inteiro. No Brasil, as pesquisas sobre engajamento acadêmico também envolvem os termos envolvimento acadêmico / escolar (Fior, Mercuri & Silva, 2013) ou motivação (Oliveira et al., 2014). Ao trabalhar com estes conceitos, os estudos buscam a prevenção da evasão escolar (Mendes, 2013), favorecendo a permanência e o bom desempenho acadêmico (Sousa, 2013). Seja com o público da educação básica, ensino técnico (Borges, Julio & Coelho, 2005) ou superior (Martins & Ribeiro, 2017).

O engajamento acadêmico é um construto multidimensional, constituído por aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). O engajamento comportamental refere-se à participação do estudante nas atividades acadêmicas, sociais e até mesmo atividades extracurriculares que acontecem na escola, além de adesão as regras e comportamentos adequados indicados no contexto escolar. O engajamento emocional, por sua vez, é constituído pelas reações emocionais aos professores, colegas e ao ambiente da escola de uma forma geral, que sugerem uma vinculação positiva ou negativa com este contexto. Já o engajamento cognitivo diz respeito ao investimento e esforço disposto na relação com a escola e a aprendizagem (Fredricks et al., 2016). Os três aspectos moldam a forma como o estudante irá lidar com as dificuldades acadêmicas e sociais encontradas na escola (Wang et al., 2018). Prejuízos no engajamento acadêmico podem causar depressão, baixo desempenho e evasão escolar (Bzuneck, Megliato & Rufini, 2013; Stelko-Pereira, Valle & Williams, 2015).

É importante lembrar, que além das questões de notas e resultados, o engajamento acadêmico também está relacionado com o vínculo positivo com os colegas, professores e funcionários da escola, que favorecem o desenvolvimento

socioemocional dos estudantes (Estanislau, 2015). Além disso, o engajamento favorece a autonomia, a futura busca por maior qualificação e novos conhecimentos, que facilitam a entrada no mercado de trabalho. Desta forma, o sujeito pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento de sua sociedade (Sousa, 2013). Neste sentido, estudos sobre o engajamento acadêmico na população brasileira são necessários.

O engajamento é constituído por fatores do *self*, como a motivação, mas também por fatores do contexto, ações e resultados. O engajamento emocional, por exemplo, pode predizer um engajamento comportamental, e vice-versa. Pois emoções positivas podem gerar comportamentos engajados na escola, que acontecem porque o sujeito vivencia um contexto saudável que favorece a aprendizagem (Green et al., 2012). Além disso, o engajamento acadêmico pode ser preditor de aprendizagem percebida. Estratégias e práticas, como o comportamento de sentar na frente em sala de aula, têm um efeito significativo no engajamento acadêmico, que, por sua vez, melhora a percepção da aprendizagem (Shernof et al., 2017). Mas em que medida são estudantes que escolhem sua posição na sala? Ou seriam professores que escolheriam estudantes engajados para ficar nos primeiros assentos? O engajamento e seus indicadores refletem um processo dinâmico, sendo que ainda é preciso desenvolver mais estudos para entender as relações em que se insere.

Segundo Park et al. (2012), o engajamento emocional pode ser medido ao verificar o interesse, concentração e satisfação dos estudantes. Em seu estudo, com estudantes do ensino médio, nos Estados Unidos, aplicaram um questionário que continha perguntas como: “A atividade era interessante? Quanto você se concentrou? Você gostou do que estava fazendo?” (p. 394). Os resultados apresentaram que o bom desempenho acadêmico e o bem-estar psicológico são frutos de um engajamento emocional nos adolescentes, e que este engajamento varia de acordo com o tempo e o contexto.

## 2.4 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E ENGAJAMENTO ACADÊMICO

Ainda sobre as consequências da vitimização entre pares manifestas no ambiente escolar, a meta-análise de Nakamoto e Schwartz (2010), com 33 estudos sobre vitimização entre pares a partir de autorrelato, relato de pares, professores ou

pais, mostrou uma associação significativa entre a vitimização e desempenho acadêmico, avaliado pelo estudo através das notas dos estudantes. A vitimização também já foi apontada, por alguns estudos, como consequência de baixo desempenho acadêmico, portanto, trata-se de um processo mútuo. Os efeitos negativos da vitimização no desempenho acadêmico são mediados pelo ajustamento acadêmico, portanto o engajamento acadêmico está incluído como um dos fatores que afetam o desempenho na escola. Neste sentido, o adolescente que sofre vitimização deixa de se engajar nas atividades escolares e por isso tem prejuízos em seu desempenho acadêmico (Li et al., 2011; Fredricks et al., 2016; Buhs, 2005).

Outro estudo que mostra os efeitos da vitimização para o engajamento e desempenho de adolescentes na escola foi produzido por Totura, Karver & Gesten (2013), com 469 estudantes, entre o sexto e oitavo ano. Seus resultados apontam que estudantes que sofrem vitimização relatam maiores sintomas de depressão, raiva, ansiedade e mau humor. Com a presença destes sintomas, acontece a diminuição do engajamento acadêmico que prediz um baixo desempenho acadêmico. Pois os estudantes precisam ter um funcionamento psicológico positivo para apresentarem um bom desempenho na escola.

Não são apenas os que sofrem vitimização, mas os demais estudantes envolvidos com as situações de *bullying* também podem apresentar prejuízos no engajamento acadêmico. São indivíduos que convivem constantemente neste ambiente caracterizado pela violência, e podem desenvolver dificuldades na relação com a aprendizagem, perder a motivação e deixar de se envolver com as atividades escolares. Inclusive, em alguns casos de vitimização entre pares, o estudante pode desenvolver sintomas depressivos, que interferem neste engajamento (Silva, Gomes & Lima, 2017).

Sobre os efeitos do engajamento acadêmico na vitimização entre pares, Cunha (2012) apresenta em seus resultados que, em alguns casos, os alunos engajados com a escola podem ser alvos da vitimização entre pares, “ou seja, ocorre uma inversão de valores no contexto da turma ou escola de modo que alunos que se dedicam assiduamente a atividades escolares tornam-se alvos por este motivo” (p. 115). Portanto, diante do cenário competitivo da escola, os engajados também podem ser vulneráveis a sofrerem vitimização.



Buhs (2015) em estudo longitudinal realizado com 1226 estudantes, em idade pré-escolar e no 1º ano, verificaram que alunos tímidos tendem a ser menos rejeitados e, portanto, tem maior engajamento acadêmico. A pesquisa, então, associa a rejeição de pares como um fator que influencia negativamente o engajamento acadêmico. Segundo o autor, crianças tímidas (quando não excessivamente) tendem a ser mais empáticas e sensíveis às necessidades dos outros, e por isso tendem a ter maior aceitação dos pares e sofrerem menos vitimização. Além disso, não costumam se envolver em situações onde podem ser rejeitadas, pois tendem a se comportar de forma mais contida e menos agressiva. O estudo foi realizado com base no relato dos professores, então talvez exista uma tendência dos professores em não notarem que as crianças tímidas sofrem rejeição dos pares, pois são crianças que tendem a ser mais controladas em sala de aula, com comportamento que é preferência dos professores. Ainda assim, sua relevância está em mostrar o quanto sentir-se aceito pelos pares é relevante para um bom engajamento acadêmico e que, portanto, relações de violência entre pares podem prejudicar este engajamento na medida em que a criança se sente rejeitado pelos colegas que agridem.

## 2.5 AUTOCONCEITO

Além da vitimização entre pares, outro aspecto associado ao desenvolvimento de engajamento acadêmico é o autoconceito. A definição de autoconceito diz respeito a imagem de si mesmo, ao sentido do *self*, ou seja, do Eu e daquilo que se acredita ser. É a junção dos atributos que o sujeito percebe em si mesmo, e que constituem sua identidade. Constitui-se no âmbito social em um processo de interiorização das avaliações dos outros, com elementos que mudam a partir de novas vivências (Emidio et al, 2008; Habigzang, Diniz & Koller, 2014). Portanto, o autoconceito e experiências sociais se influenciam mutuamente (Barber & Mueller, 2011).

O autoconceito tem um aspecto multidimensional, uma vez que os sujeitos podem ter diferentes percepções de si em áreas distintas, como a avaliação do sujeito sobre suas próprias habilidades nos domínios cognitivo, social, físico e global. Segundo Harter (2012), o autoconceito cognitivo refere-se à percepção de sua própria capacidade cognitiva, que pode ser vista pelos estudantes durante as

atividades escolares, como por exemplo: ter um bom desempenho nas tarefas da escola, acertar as respostas das atividades, terminar as atividades rapidamente e perceber-se inteligente. O autoconceito social fala da percepção de aceitação e apoio social proveniente de pessoas significativas a sua volta, como perceber-se capaz de fazer novos amigos, de se comunicar com as pessoas, sendo comum na adolescência a busca por pertencimento a grupos, que está relacionado com esta dimensão do autoconceito. Já o autoconceito físico diz respeito à percepção de habilidades atléticas, como a capacidade para esportes e demais atividades físicas, que pode envolver também a percepção da aparência física.

Dentro do autoconceito encontra-se também o domínio da autovalorização global, ou autoconceito global, que é definido como o julgamento do sujeito sobre seus próprios atributos, por meio da percepção destes como bons ou ruins (Harter, 2012). É a valorização, de uma forma geral, de todos os elementos que constituem o autoconceito, que fazem com que o sujeito se sinta feliz e confortável em ser como é (Habigzang, Diniz & Koller, 2014; Hutz & Zanon, 2011). Todos estes aspectos do autoconceito devem ser levados em consideração, pois possuir uma percepção positiva de si mesmo pode melhorar a satisfação de vida, ajustamento emocional e resiliência, estando associada, na adolescência, com saúde mental, rendimento escolar e aprovação social (Hutz & Zanon, 2011).

Considerando a importância do autoconceito para a vida escolar, estudantes que possuem maior desempenho acadêmico são aqueles que possuem maiores escores de autoconceito, segundo estudo de Emmanuel et al. (2014). Outro estudo que confirmou esta relação foi a meta-análise de Huang (2011), com 39 estudos longitudinais, mostrando que sujeitos com uma percepção de competência em seu autoconceito tendem a apresentar um bom desempenho acadêmico, e que as duas variáveis se influenciam mutuamente, portanto, estudantes que costumam ir bem na escola também tendem a desenvolver um autoconceito positivo.

Estudo realizado por Mata et al. (2015) mostrou que experiências emocionais positivas vivenciadas na escola, na relação com os professores, colegas e funcionários da escola, influenciam a identidade do sujeito, suas crenças e objetivos diante do processo educativo. A sala de aula com um clima escolar positivo, e com suporte social foi associado com emoções positivas, que por sua vez foram positivamente relacionadas com o autoconceito social e, principalmente, autoconceito acadêmico. Os aspectos que envolviam um clima escolar que

favoreciam o autoconceito foram interações afetivas com os professores, onde os estudantes percebiam expectativas, por parte dos professores, de êxito e de bom desempenho acadêmico de seus estudantes. Estes resultados mostram a importância de relações positivas com pessoas significativas na escola, no sentido de que favorecem crenças de competência e reduzem a ansiedade na escola.

Sobre a relação com os professores e pais, estes podem ter compreensões equivocadas sobre o autoconceito na adolescência. Segundo Kaukiainen et al. (2002) os adultos podem acreditar, por exemplo, que quando o adolescente possui um autoconceito com uma visão depreciativa de suas habilidades no domínio acadêmico também desenvolverá uma visão depreciativa em outros domínios do autoconceito, como a percepção das habilidades sociais e físicas, generalizando estas autoavaliações. Mas nem sempre isto acontece do ponto de vista do adolescente, que está desenvolvendo uma percepção mais complexa sobre diferentes habilidades, abandonando a visão mais “global” da identidade – que é comum na infância. O adolescente pode se perceber como incapaz de ir bem na escola, mas ainda assim se sentir bonito e competente para fazer amigos. Neste sentido, é possível desenvolver percepções diferentes das próprias competências e capacidades, nas diferentes áreas da vida, em um processo que está em constante mudança (Kaukiainen et al., 2002).

### 2.5.1 Diferenças de gênero e étnico-raciais

Ao abordar o autoconceito entre estudantes brasileiros, vale examinar como tais processos variam de acordo com diferenças de gênero e raça. As variações relacionadas à gênero e raça são influenciadas por processos sociais. Diante do preconceito racial existente no Brasil, por exemplo, estudantes não-brancos (sejam estes pardos, pretos, amarelos ou indígenas) podem apresentar uma percepção negativa de suas competências, apresentando menores escores de autoconceito em comparação com estudantes brancos. É o que aponta a pesquisa de Almeida (2012), mostrando que em razão de estereótipos raciais difundidos, traços positivos podem ser dirigidos como pertencentes ao grupo de sujeitos brancos, com um aspecto de superioridade em comparação aos não-brancos. Isto pode se manifestar nos estudos que são feitos nas escolas, quando crianças negras relatam preferir a pele branca e, por este motivo, muitas vezes não se identificam como negras nas

pesquisas, assinalando a opção “branco ou branca” nos questionários de pesquisa (Almeida, 2012). Este processo ocorre no Brasil desde a escravização do africano, que marcou a desvalorização do sujeito negro e de toda a sua cultura, resultando em discriminação, preconceito racial, e com a atribuição de estereótipos de menor competência cognitiva, financeira e maior criminalidade ao negro ou negra. O sentimento de rejeição que estas crianças apresentam repercute na forma como se percebem e em seu autoconceito.

Com relação ao gênero, associações implícitas com relação aos comportamentos que cada um dos gêneros deve apresentar, também constituem estereótipos que influenciam o desenvolvimento dos sujeitos e, especialmente, de seu autoconceito (Baron et al., 2013; Martins & Veiga, 2017). Ambos “aprendem” a se enxergar como são, na medida em que atribuem significado na relação com o outro, em um processo onde determinados atributos são colocados como pertencentes ao homem e outros às mulheres. Nesta dualidade é que as práticas são categorizadas. Enquanto aos homens é atribuída à força, por exemplo, a afetividade e ternura são colocadas como pertencente às mulheres (Torrão Filho, 2005).

É possível observar em crianças, durante a vivência do recreio, a divisão entre dois universos: o das meninas e dos meninos. Esta separação muitas vezes é estimulada pelos próprios educadores. Enquanto os meninos optam, em sua maioria, por jogos como futebol, “bafo”, bola de gude, em grupos separados as meninas conversam entre si, jogam queimada ou brincam de pique. Estereótipos são difundidos entre as crianças, com falas como “as meninas não sabem jogar, só atrapalham, se machucam e nos culpam”, com a exclusão das meninas dos esportes. Já as meninas que são boas em esportes são caracterizadas como masculinas pelo grupo, e que fogem dos padrões. Trata-se então de uma influência do contexto no desenvolvimento de um processo intrasubjetivo, na medida em que as meninas podem ser “induzidas”, de uma certa forma, a se perceberem com menor competência atlética que os meninos (Pereira & Mourão, 2005), o que explicaria maiores escores de autoconceito físico para os meninos (Martins & Veiga, 2017).

Estudo de Cokley et al. (2015), com 491 estudantes universitários, nos Estados Unidos, encontrou uma associação significativa entre estereótipos de gênero e o autoconceito dos participantes, principalmente das meninas. Estes

resultados têm implicação para todas as ações destes adolescentes, inclusive referente à escolha de carreira, na medida em que as meninas, por exemplo, podem acabar optando por profissões que acreditam serem “próprias” para mulheres, segundo sua concepção cultural. Como o menino apresenta maior autoconceito no domínio da matemática, por exemplo, (Martins, & Veiga, 2017) seriam mais propensos que as meninas a escolherem profissões voltadas para a área de exatas.

Pesquisa de Cokley et al. (2015) também aponta que alguns estereótipos apresentam visões depreciativas, que podem ser internalizadas, sendo responsáveis por prejuízos ao autoconceito do sujeito. A percepção negativa de suas habilidades e competências pode se refletir em sintomas depressivos que, segundo estudo de Rudolph & Conley (2005), afetam mais as meninas, mesmo que estas possuam maiores relacionamentos próximos e suporte em comparação com os meninos. Pois as meninas costumam se preocupar mais com a aprovação social do que os meninos, e têm tendência a sofrerem maior ansiedade, talvez por culturalmente sentirem que tem menos liberdade (Souza, 2016). Diante disso, aspectos psicológicos poderiam ser prejudicados, como mostram Martins & Veiga (2017), que detectaram menores escores de autoconceito emocional nas meninas, em comparação com os meninos.

Neste sentido, é possível afirmar que cultura exerce grande influência nos mecanismos de diferenciação de gênero relacionados ao autoconceito. Pois o self é resultado de fatores individuais, mas também de fatores do contexto, como o grupo de pares, status socioeconômico, culturas individualistas e coletivistas, entre outros (Santo et al., 2013). Diferentes percepções de si são desenvolvidas pelo sujeito em suas experiências, na medida em que suas competências são reforçadas por pessoas significativas. Estas percepções influenciam as ações do sujeito, assim como seu autoconceito é influenciado por estes comportamentos (Gujare & Tiwari, 2016).

Analisando dados de 48 países ocidentais, Bleidorn et al. (2016) encontraram escores mais elevados de autoconceito global para homens do que para mulheres em todos os países. Os autores relatam que os efeitos variavam de pequenos a médios, e que estas semelhanças podem indicar que papéis e estereótipos de gênero ocidentais são socialmente aprendidos de forma universal, como a pressão cultural diante da aparência física feminina, com ideais de beleza ressaltados, que afetariam o autoconceito físico das mulheres. Por isso, na dimensão da aparência

física, as meninas costumam apresentar maiores prejuízos em comparação com os meninos (Boulton, Smith & Cowie, 2010; Brito & Oliveira, 2013).

De acordo com pesquisa realizada por Diseth, Meland & Breidablik (2014), com adolescentes de 11 e 13 anos, apesar de as meninas apresentarem escores de autoconceito global mais baixos que os meninos, com relação ao desempenho acadêmico as meninas apresentam maiores resultados. O que pode apontar, segundo os autores, para o fato de que o autoconceito global dos meninos é pouco ligada à performance acadêmica, e por outro lado, que as meninas possuem altos padrões sobre as notas que devem tirar e por isso teriam maiores prejuízos no autoconceito global.

Outros estudos já associaram as meninas a maior autoconceito na competência cognitiva ou acadêmica (Carvalho et al., 2017, Martins & Veiga, 2017), enquanto que os meninos foram relacionados a maiores escores de autoconceito global, da competência atlética e aparência física (Carvalho et al., 2017). As meninas também passam por muitas alterações hormonais na adolescência e, mais que os meninos, apresentam alterações na forma do corpo, que influenciam na autopercepção da aparência física (Bandeira & Hutz, 2010). É importante lembrar que o corpo é considerado um dos elementos cruciais na cultura brasileira, onde a busca pela boa forma e por vestir-se sempre na moda, são considerados sinônimo de superioridade, mostrando os esforços e sacrifícios demandados. Corpos são colocados na mídia e vistos como um ideal a ser alcançado. Não apenas seus corpos, bem como, o capital que pode ser alcançado por meio dele, associados a dinheiro, sucesso e prestígio, quando apresentado por exemplo nas novelas brasileiras, que têm alcance em grande parte da população nacional. Estes estereótipos exercem grande influência no autoconceito físico dos adolescentes (Goldenberg, 2011), na medida em que a competência da aparência física é associada à aceitação social, principalmente para os adolescentes (Vannatta et al, 2009).

Mesmo que as diferenças detectadas no autoconceito de meninos e meninas sejam sempre pequenas, alguns estudos não encontraram diferenças de gênero no autoconceito global, explicando que as diferenças podem se dar nas demais dimensões (Barradas, 2015). Enquanto outros estudos já encontraram escores de autoconceito global das meninas superiores aos dos meninos (ex: Santo et al., 2013), diante da possibilidade de que mudanças históricas na igualdade de

oportunidades para homens e mulheres tenham tido um efeito positivo para a percepção de competência das meninas.

Em estudo com adolescentes brasileiros (Saldanha, Oliveira & Azevedo, 2011), as meninas apresentaram índices mais altos de autoconceito em comparação com os meninos, que esteve associado à autoestima e empatia. Para os meninos, a passividade foi o fator que mais se associou com baixa autoestima e baixa percepção de suas competências, no sentido de evocar uma postura pouco responsiva frente aos eventos cotidianos. O que mostra que estes adolescentes costumam se sentir impotentes e inseguros frente aos eventos cotidianos.

Levando em conta esses achados científicos, verifica-se a necessidade de maiores estudos com o intuito de compreender como as questões de gênero e étnico-raciais se relacionam com o autoconceito de adolescentes, especialmente na população brasileira, visando compreender também como os estereótipos difundidos nesta cultura influenciam como os adolescentes se percebem e suas ações. Pois mais do que apenas questões orgânicas, o autoconceito também sofre influência de questões sociais, como as relações com pares, que influenciam a identidade dos adolescentes.

## 2.6 AUTOCONCEITO E ENGAJAMENTO ACADÊMICO

O suporte dos pais, professores e pares influenciam positivamente o autoconceito e o engajamento acadêmico. Pesquisa realizada por Wang & Neihart (2015) com adolescentes em Singapura, entre 13 e 15 anos, por meio de um questionário com perguntas abertas, identifica o suporte dos pares como o mais relevante na amostra, em comparação com o suporte dos pais e professores. Os estudantes assumem que os amigos influenciam principalmente comportamentos engajados em sala de aula: “Eu acho que quando trabalhamos juntos, podemos alcançar objetivos incríveis [no aprendizado]. Se uma pessoa cai, os outros podem ajudá-lo. É o movimento de toda uma comunidade” (p.155). Além disso, a pesquisa mostra que as expectativas das outras pessoas influenciam a forma como os adolescentes enxergam suas habilidades como competentes e por meio de suas relações, principalmente dos pares, percebem que podem superar suas limitações: “E a maneira como você reage às pessoas e como as pessoas reagem a você, isso



muda sua autoconfiança. Então, isso afeta seus estudos... Nós vamos para as provas com uma força emocional muito alta” (p.155).

Com um autoconceito coeso e claro têm-se maior direcionamento do comportamento nos diversos contextos, com confiança, segurança e persistência que possibilitam maior engajamento em metas consideradas importantes para o indivíduo. O adolescente passa a ter maior consciência de seus objetivos, construindo um sentido de vida com propósitos (Habigzang, Diniz & Koller, 2014; Sena & Maia, 2017). As expectativas das outras pessoas influenciam como as habilidades são percebidas pelo próprio sujeito, e por meio de relações positivas com os outros é possível perceber que é possível superar suas próprias limitações (Wang & Neihart, 2015).

No processo de aprendizagem, o autoconceito, como sugerem Leite e Veiga (2016), está relacionado positivamente com o engajamento cognitivo, afetivo e comportamental de estudantes adolescentes. Este envolvimento com a escola favorece a motivação para aprendizagem e, conseqüentemente o desempenho acadêmico. Neste sentido, os autores propõem intervenções que foquem no autoconceito dos estudantes, como alternativa para aumentar a sua ligação com a escola, seu engajamento acadêmico e que possam prevenir a evasão escolar.

Quando falamos em autoconceito, estamos falando sobre crenças e percepções das próprias capacidades, que determinam comportamentos e resultados. A percepção de suas habilidades como negativas, com um autoconceito global prejudicado, podem fazer com que o estudante se sinta desencorajado na escola, expressando comportamentos que refletem esta frustração de diante de suas habilidades (Marriel et al., 2006). O autoconceito tem impacto na motivação acadêmica (Barradas, 2015), que é parte do *self* e que favorece o desenvolvimento do engajamento acadêmico. Este engajamento é o principal facilitador de um bom desempenho acadêmico, manifestado na medida em que o estudante apresenta atitudes engajadas na escola, como a participação nas aulas e a realização dos deveres de casa (Green et al., 2012).

A maioria das pesquisas que investigam a relação do autoconceito com o engajamento acadêmico aconteceram no âmbito internacional. Em Portugal, o estudo de Veja et al. (2015), com 685 adolescentes do ensino público, mostrou que altos escores de autoconceito foram relacionados com maiores níveis de engajamento acadêmico, em todas as suas dimensões, em comparação com os

estudantes que apresentavam baixo autoconceito. Além disso, os índices de engajamento cognitivo diminuíram do início para a metade da adolescência na amostra, o que não aconteceu com as demais dimensões de engajamento acadêmico.

Nos Estados Unidos, Singh, Chang & Dika (2010) realizaram uma pesquisa comparando grupos de afro-americanos e caucasianos que frequentavam o ensino médio em escolas da região de Virginia. Os resultados apontam que o autoconceito, o engajamento acadêmico e o senso de pertencimento à escola apresentaram correlações positivas entre si. Porém, para o grupo afro-americano, o autoconceito não apresentou efeitos altos na relação com o engajamento e com notas, mas sim o senso de pertencimento à escola, que desempenhou principal papel como preditor de engajamento e notas para o grupo. Segundo os autores, estes resultados mostram que, para este grupo específico, não apenas melhorias no autoconceito, mas também a falta de sentimentos de pertencimento à escola devem ser o ponto central das intervenções.

Na Irlanda, é possível citar como exemplo o estudo de Frawley et al. (2014), com um banco de dados longitudinal composto por 8.578 estudantes. Seu estudo mostra a importância de verificar também questões de gênero que influenciam o autoconceito e engajamento de estudantes na escola. Enquanto os meninos apresentaram índices mais baixos de ajustamento comportamental e engajamento cognitivo, as meninas apresentaram níveis mais altos de ansiedade. Em relação ao autoconceito, estudantes com dificuldades comportamentais e emocionais foram associados a escores mais baixos de autoconceito.

O engajamento é resultado das interações com os ambientes de aprendizagem, em um processo complexo de relações com todos que fazem parte da instituição escolar, bem como a família, e outros sistemas não imediatos, sendo influenciado por diversos contextos (Borges, Julio e Coelho, 2005). No contexto escolar, a qualidade da relação professor e aluno pode inclusive atenuar os efeitos negativos da vitimização entre pares no engajamento acadêmico (Cunha, 2012), quando existe uma relação de afeto e companheirismo com o professor, por exemplo, mesmo que o estudante não goste da matéria, acaba se tornando mais engajado naquela aula. Sobre o contexto familiar, os pais que encorajam os filhos a serem persistentes na escola e que valorizam os estudos, também influenciam os filhos a tornarem-se mais engajados na escola (Wang & Neihart, 2015). Mas na

adolescência, o destaque se dá para a influência da relação com os pares, por se tratar de um momento de maior diferenciação da família, onde o suporte dos amigos é determinante (Wang & Neihart, 2015).

#### 2.6.1 Processos ao longo da adolescência

Como o *self* é um processo dinâmico, é possível afirmar que também se diferencia de acordo com a idade, apresentando mudanças principalmente durante a adolescência (Delatorre, Durgante, & Dias, 2018). Enquanto durante a infância existe uma visão global do autoconceito, na adolescência os sujeitos já conseguem diferenciar suas competências para as diferentes áreas da vida (ex: cognitivo, social e físico) e as autopercepções se tornam mais complexas, o que demanda a utilização de medidas multidimensionais para o estudo dos construtos na adolescência, e para verificar suas influências na relação do estudante com o ambiente escolar (Peixoto et al., 2017).

De acordo com o que foi apresentado, a relevância atribuída às relações com os pares aumenta no decorrer da adolescência (Sullivan, 1953), e diante de atitudes “anti-intelectuais”, comuns nos sujeitos que caminham para o final da adolescência, a diminuição do engajamento acadêmico (principalmente cognitivo) pode ocorrer, na medida em que, neste período específico do desenvolvimento, os sujeitos costumam associar atitudes intelectuais à menor posição social. No início da adolescência a competência acadêmica é relacionado com aceitação dos pares, liderança e menor isolamento social, principalmente para as meninas, porém esta associação diminui conforme entram no ensino médio (Vannatta et al., 2009). Neste sentido, poderia existir uma tendência entre os adolescentes em diminuir os comportamentos engajados com relação à aprendizagem formal para alcançarem maior percepção de competência social ou “popularidade”.

Da mesma forma, Veiga et al. (2015) encontrou, em adolescentes de 11 a 17 anos (n=685), em Portugal, que maior engajamento cognitivo foi manifestado durante o início da adolescência, e que nesta fase do desenvolvimento o autoconceito está mais associado com o engajamento cognitivo e proativo – em comparação com o final da adolescência. Esta dimensão (proativa) do engajamento é considerada por alguns autores como adicional às dimensões cognitiva, comportamental e emocional, que a classificam como: a expressão de ações de

iniciativa e interesse na escola. Altos escores de autoconceito seriam, de acordo com estes autores, mais relevantes para o engajamento cognitivo e proativo dos estudantes quando estão no início da adolescência. Já para os adolescentes no final da adolescência, altos escores de autoconceito são associados com maior engajamento emocional e comportamental.

Sobre a percepção de aparência física, quando considerada como “atraente” pelos adolescentes, é associada por Vannatta et al. (2009) com a percepção de aceitação social e com a manifestação de comportamentos pró-sociais, afetando principalmente as meninas que, por outro lado, quando tinham um autoconceito depreciativo de sua aparência física, foram associadas a maior isolamento social. Conforme as meninas vão crescendo, chegando no final da adolescência, parece que o autoconceito da aparência física vai deixando de ser tão relevante para a vida social, na medida em que a associação com aceitação social e comportamento pró-social diminui.

Conforme os estudantes crescem, os escores de autoconceito e desempenho acadêmico podem diminuir, enquanto os níveis de ansiedade aumentam (Souza, 2016). Talvez porque os adolescentes mais velhos tenham mais responsabilidades e percebam maiores expectativas provenientes de pessoas significativas, o que poderia contribuir para maior ansiedade neste período do desenvolvimento. Isto demonstra a necessidade de compreender as especificidades psicológicas de cada etapa do ciclo vital, pois o autoconceito, por exemplo, pode diminuir ou sofrer maiores mudanças durante períodos de maior transição, onde há maior ansiedade. Portanto, segundo Martins & Veiga (2017), o autoconceito pode diminuir no início da adolescência, estabilizar na metade, e voltar a diminuir no final da adolescência, existindo uma tendência de estabilizar apenas em períodos de poucas mudanças, além de variar de acordo com a dimensão que é avaliada.

Todas as mudanças que ocorrem na adolescência, sejam elas a nível desenvolvimental, social ou educacional, como mudanças físicas, transições de ciclo acadêmico, mudanças nas dinâmicas sociais, entre outras, influenciam o autoconceito, a forma como os adolescentes se percebem, e também a relação do estudante com a escola, com os pares e com a própria aprendizagem formal, afetando seu engajamento acadêmico.

## 2.7 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES, AUTOCONCEITO E ENGAJAMENTO ACADÊMICO

Relações de violência entre pares podem influenciar o envolvimento dos adolescentes com a escola, apresentando consequências para seu engajamento e desempenho acadêmico. Além disso, estão relacionadas com o autoconceito deste adolescente, pois a vitimização contribui para o desenvolvimento de dificuldades internalizadas, como uma percepção negativa do adolescente sobre suas próprias capacidades, o que pode constituir como fator de risco para o seu desenvolvimento (Emidio et al, 2008; Brito & Oliveira, 2013).

Mas promover o desenvolvimento positivo do autoconceito na adolescência, com uma visão positiva de suas competências, pode ser um fator de proteção para que o adolescente não se envolva com situações de *bullying*, e não deixe de se engajar na escola, por ser considerada uma ferramenta que produz resiliência e reações psicológicas adaptativas (Marriel et al., 2006). Segundo Brito & Oliveira, 2013, estudantes que sofrem *bullying* podem apresentar baixos escores de autoconceito global, pelo fato de não se sentirem aptos a se defender, o que pode ser generalizado para outros contextos, fazendo com que sintam não possuir competência para enfrentar outras situações de adversidade que ocasionalmente surjam, prejudicando seu engajamento em metas importantes.

A percepção da falta de habilidades para a socialização, por exemplo, com baixos níveis de autoconceito social, sugere maior probabilidade de envolvimento em situações de vitimização, pois estes estudantes poderiam ser vistos pelos demais como vulneráveis às situações de agressão, por se sentirem incapazes de interagir e de fazer amigos (Boulton, Smith & Cowie, 2010).

Houbre, Tarquinio & Lanfranchi (2010) em pesquisa realizada com estudantes pré-adolescentes, verificaram que baixos escores de autoconceito nas competências acadêmica e social foram os principais preditores de vitimização. De acordo com os autores, é como se os adolescentes pudessem sentir e diferenciar quem é capaz de se defender e quem não é, escolhendo assim como alvo aqueles que irão assumir uma postura mais passiva, ou de maior insegurança.

Apesar de alguns estudantes que agredem poderem apresentar um autoconceito global acima da média com tendências narcisistas de grandiosidade (Kaukiainen et al., 2002), estes mesmos alunos podem possuir um baixo

autoconceito em outros domínios, fator este que motiva o engajamento em agressões. Os comportamentos de *bullying* surgem então para proteger seu autoconceito, com sentimentos de possuir maior poder que os outros quando os agride, em um movimento de buscar se reafirmar e compensar sua frustração em outras áreas da vida. Pelo fato de ser reforçado socialmente pelos colegas na escola, o *bullying* pode trazer uma falsa sensação de poder e de superioridade, quando ele é temido pelos outros. Portanto, adolescentes que agredem podem apresentar autoconceito alto nos domínios social e físico, que são reforçados nos comportamentos de *bullying*, porém autoconceito baixo em outros domínios, como acadêmico. Já os estudantes que sofrem vitimização podem apresentar baixo autoconceito na dimensão social e na percepção de aceitação dos pares, demonstrando crenças negativas sobre suas competências que fazem com que sejam identificadas como alvos de *bullying* (Marsh et al., 2004).

Estudo de Misshna et al. (2016) realizado no Canadá, com estudantes entre 7 e 10 anos de idade, mostra que o *bullying* exerce um papel mediador no efeito do apoio social no autoconceito. Portanto, a baixa percepção do suporte social foi relacionada, na pesquisa, a níveis mais altos de vitimização tradicional relatada, que por sua vez, foi preditor de um autoconceito pobre na dimensão global, aceitação social e aparência física. Os resultados mostram a importância do apoio social entre os estudantes, como um fator de proteção para o *bullying* e no desenvolvimento de um autoconceito positivo.

Buhs (2005) também abordou esta temática em uma pesquisa longitudinal, com 378 estudantes do quinto ano, onde relacionou a vitimização entre pares (em particular o comportamento de exclusão) com o autoconceito acadêmico e o engajamento em sala de aula que, por sua vez, foram relacionados com o desempenho acadêmico. O autor escolhe dar destaque para a exclusão social pois, segundo ele, é um aspecto pouco abordado na literatura, mas que é mais sutil que a violência física e verbal, podendo passar despercebido pelo olhar dos adultos.

Os resultados mostraram que interações negativas entre pares tem influência nas crenças sobre o self, e que este autoconceito pobre causa efeitos negativos no engajamento acadêmico, e posteriormente ocasionam um baixo desempenho acadêmico. Pois, segundo o autor, os sujeitos tendem a interpretar o tratamento ruim que recebem dos pares como indicador de que eles não têm as habilidades necessárias para serem bem-sucedidos no ambiente acadêmico, por isso, tendem a

deixar de se envolver com a escola e a apresentar um desempenho ruim (Buhs, 2005).

Sobre as diferenças de gênero, Jenkins & Demaray (2015) encontraram, em uma amostra de 140 estudantes, do sexto ao oitavo ano, que o efeito mediador do autoconceito na relação entre vitimização e desempenho acadêmico foi significativo apenas para as meninas, e não para os meninos. Explicam que a vitimização entre pares gera sintomas internalizados que são significativos apenas para as meninas, ocasionando um autoconceito pobre nelas, com crenças negativas sobre suas competências pessoais, que impactam seu desempenho na escola - seu rendimento e suas notas. Desta forma, as meninas são mais fortemente influenciadas por eventos sociais negativos do que os meninos. Segundo Bandeira & Hutz (2010), podemos considerar que “a autoestima das meninas é fortemente influenciada pelos relacionamentos, enquanto a autoestima dos meninos é influenciada pelo sucesso de seus objetivos” (p.136). Com a rejeição dos pares, as meninas passam a se enxergar de forma negativa. Já a postura mais competitiva característica dos adolescentes meninos acaba influenciando para que tenham menor autoestima quando sofrem *bullying*, portanto os meninos envolvidos com o *bullying* apresentariam índices mais altos de autoconceito global em comparação com as meninas.

Neste sentido, vitimização entre pares, autoconceito e engajamento acadêmico são construtos relacionados que se manifestam na escola, os quais buscamos explorar neste estudo.

### **3 PRESENTE ESTUDO: OBJETIVOS E HIPÓTESES**

Partindo dos pressupostos apresentados, o objetivo principal desse estudo foi compreender as influências da agressão, da vitimização entre pares e do autoconceito para o engajamento acadêmico de estudantes adolescentes.

Os objetivos específicos do estudo incluem examinar a associação entre agressão, vitimização entre pares, autoconceito e engajamento acadêmico. Além de verificar a possível moderação do autoconceito no impacto exercido da agressão e da vitimização entre pares no engajamento acadêmico.



Foram exploradas diferenças de gênero, étnico-raciais, e possíveis variações dos construtos para estudantes no início (entre 10 e 14 anos) e final da adolescência (entre 15 e 19 anos).

Foi hipotetizado que (H1) tanto a agressão quanto a vitimização entre pares estarão negativamente associadas com o engajamento acadêmico; (H2) o autoconceito estará positivamente associado com o engajamento acadêmico; (H3) o autoconceito irá moderar os efeitos da agressão e da vitimização entre pares no engajamento acadêmico.

## **4 MÉTODO**

### **4.1 PARTICIPANTES**

O estudo foi desenvolvido com 706 estudantes (entre 10 e 19 anos de idade) matriculados em cinco escolas estaduais do município de Curitiba, Paraná, cursando entre o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, provenientes de uma amostra por conveniência. Os critérios de inclusão estabelecidos para a participação na pesquisa foram o assentimento do próprio estudante e a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis.

Tabela 1. Estatística descritiva do perfil sociodemográfico da amostra total (n = 706).

<b>Características</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Gênero</b>		
Feminino	373	52,8
Masculino	333	47,2
<b>Idade</b>		
10 - 14 anos	524	74,1
15 - 19 anos	182	25,7
<b>Raça</b>		
Branco	389	55,1
Pardo	215	30,5
Preto	60	8,5
Amarelo	27	3,8
Indígena	15	2,1
<b>Ensino Fundamental</b>		
6º ano	213	30,2
7º ano	137	19,4
8º ano	123	17,4
9º ano	119	16,9
<b>Ensino Médio</b>		
1º ano	54	7,6
2º ano	25	3,5
3º ano	35	5,0
<b>Turno</b>		
Manhã	208	29,5
Tarde	386	54,7
Noite	64	9,1
Integral	48	6,8

Diante da extensa faixa de idades que constituem a adolescência (OMS, 1985) e que caracterizam a amostra utilizada no estudo (dos 10 aos 19 anos de idade), para as análises dos dados os participantes foram divididos em dois grupos. O objetivo de tal divisão foi verificar variações nas associações e construtos estudados, de acordo com as faixas etárias dos estudantes. O grupo 1 foi composto por participantes que estão no início da adolescência, com idades entre 10 e 14 anos, enquanto o grupo 2 foi constituído por estudantes que estão no final da adolescência, entre 15 e 19 anos de idade. A divisão não foi realizada mediante

turma matriculada em razão da discrepância muitas vezes existente entre idade e ano cursado.

Tabela 2. Estatística descritiva do perfil sociodemográfico da amostra do grupo 1 (n = 524) e grupo 2 (n = 182).

<b>Características</b>	<b>G1</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>G2</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Gênero</b>						
Feminino		280	53,4		93	51,1
Masculino		244	46,6		89	48,9
<b>Raça</b>						
Branco		273	52,1		116	63,7
Pardo		169	32,3		46	25,3
Preto		47	9,0		13	7,1
Amarelo		25	4,8		02	1,1
Indígena		10	1,9		05	2,7
<b>Ensino Fundamental</b>						
6º ano		211	40,3		02	1,1
7º ano		129	24,6		08	4,4
8º ano		113	21,6		10	5,5
9º ano		71	13,5		48	26,4
<b>Ensino Médio</b>						
1º ano		0	0		54	29,7
2º ano		0	0		25	13,7
3º ano		0	0		35	19,2
<b>Turno</b>						
Manhã		142	27,1		66	36,3
Tarde		340	64,9		46	25,3
Noite		01	0,2		63	34,6
Integral		41	7,8		7	3,8

## 4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O estudo é parte do projeto “Vitimização entre pares: fatores individuais e do contexto escolar”, submetido ao Comitê de Ética em pesquisa da UFPR (CAAE 54404616.0.0000.0102). Após a aprovação de emenda submetida ao projeto original, o contato inicial com o público alvo foi realizado mediante coordenação e/ou

direção da escola, através da apresentação do projeto proposto e solicitação de sua autorização, enfatizando os benefícios da investigação.

Posteriormente, os estudantes, dentro do perfil delimitado (cursando do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), foram convidados a participar da pesquisa. Neste momento foi explicado que a participação era voluntária e que todas as respostas seriam anônimas. Ao demonstrarem interesse em participar da pesquisa, os estudantes levaram para casa o Termo de Consentimento (anexo 1) solicitando a autorização de seus pais e/ou responsáveis.

Foi agendada uma data, de acordo com a disponibilidade da escola, para a realização da coleta de dados no próprio ambiente escolar, em dia letivo. Para a data agendada, foi solicitada uma sala de aula ou outro espaço silencioso para que os estudantes, em grupos de no máximo 30 alunos, pudessem responder aos instrumentos individualmente, precedidos das instruções do pesquisador. As coletas ocorreram durante o mês de junho de 2017.

As escalas utilizadas foram programadas no programa *Kobo Toolbox*, de modo que os participantes pudessem responder as perguntas em *tablets*, disponibilizados pelos pesquisadores no momento da coleta de dados.

#### 4.3 DEVOLUTIVA PARA AS ESCOLAS

As escolas participantes da pesquisa receberam a devolutiva dos resultados por meio de um infográfico produzido pelos pesquisadores. Os principais resultados foram resumidos e apresentados em formato de imagens e gráficos, de tal forma que fossem facilmente compreendidos pelos educadores. Foi sugerido pelos pesquisadores que a devolutiva fosse realizada de forma presencial, com a apresentação dos resultados não apenas para coordenação e direção, mas incluindo também professores e demais funcionários da escola. O formato da devolutiva foi em uma oficina, realizada em uma data de acordo com a disponibilidade de cada escola, com pelo menos 4 horas de duração. As oficinas ocorreram na semana pedagógica, que é a semana voltada para a formação dos funcionários das escolas estaduais no Paraná.

O objetivo deste formato de devolutiva foi sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância de temas como *bullying* e clima escolar (diante de dados

também coletados com esta temática, para outra pesquisa), e suas relações com o autoconceito dos estudantes e engajamento acadêmico, além de buscar soluções efetivas para tais problemáticas.

Após a apresentação dos conceitos pesquisados, os dados em formato de infográficos foram apresentados para cada uma das escolas, precedidos de uma breve discussão sobre tais resultados encontrados, que variavam em cada contexto. Para que não fossem levados pelos pesquisadores soluções “prontas”, e diante da variedade de demanda de cada instituição escolar, foi utilizada a abordagem *Design Thinking* para educadores (Instituto Educadigital, 2010), que possibilitou explorar o contexto e buscar soluções inovadoras para os problemas encontrados, que partiram das evidências apresentadas e da própria experiência dos educadores neste contexto.

Com a utilização de materiais como *post-its*, cartolinas, canetas e sucatas, a oficina seguiu os passos *Design Thinking* para educadores (Instituto Educadigital, 2010), que incluem: (1) *descoberta*: processo de empatia com toda a comunidade escolar, com discussão sobre as necessidades da escola no momento atual; (2) *interpretação*: interpretação dos resultados da pesquisa e aprofundamento sobre as demandas; (3) *ideação*: realização de uma “tempestade de ideias”, sobre intervenções possíveis para a resolução dos problemas encontrados; (4) *experimentação*: criação de protótipos, de forma simples, com ações que poderiam ser colocadas em prática na escola, para a solução do desafio apresentado; (5) *evolução*: momento de compartilhar as ideias esboçadas e planejar os próximos passos.

Durante toda a oficina os educadores contaram com o *feedback* dos próprios pesquisadores, que buscaram estimular o diálogo, e a criatividade dos participantes, para pensarem em ideias que poderiam ser colocadas em prática naquele contexto, visando melhorar a convivência escolar. A oficina finalizou com a apresentação dos projetos pelos pequenos grupos, que puderam obter feedback sobre o que poderia ser aprimorado.

#### 4.4 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP), a Escala de Engajamento Estudantil de

Delaware e uma versão revisada da Escala de Competência Percebida para Crianças.

#### 4.4.1 Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP)

A escala desenvolvida por Cunha & Weber (2009), é um instrumento de autorrelato que tem a finalidade de investigar agressão e vitimização entre pares no contexto escolar. A escala é constituída por 15 questões do tipo Likert, que variam entre: 1- Nunca, 2- Quase nunca, 3- Às vezes, 4- Sempre, 5- Quase sempre. No questionário é solicitado que o estudante assinale a frequência em que acontecem determinados comportamentos de violência entre pares na sua escola.

A dimensão da escala referente à “vitimização entre pares” contém 7 questões como: “os colegas me provocaram” e “eu fui empurrado, socado e/ou chutado por colegas”, com afirmativas que indicam violência sofrida pelo estudante. Já a dimensão referente a prática de violência entre pares é a de “agressão”, que é composta por 8 questões como: “eu provoquei colegas” e “eu dei um empurrão, soquei ou chutei colegas”.

#### 4.4.2 Escala de Engajamento Estudantil de Delaware

A escala é parte da Pesquisa de Clima Escolar da Universidade de Delaware (*Delaware School Climate Survey*), desenvolvida por Bear, Yang, Mantz, Pasipanodya, Hearn e Boyer (2014), que além do engajamento, buscou investigar também questões de *bullying*, vitimização, estrutura disciplinar escolar e aprendizagem socioemocional. Para o presente estudo foi utilizada apenas a dimensão que avalia engajamento acadêmico, denominada Escala de Engajamento Estudantil de Delaware. Trata-se de um instrumento de autorrelato constituído por 12 questões do tipo Likert, que variam nos níveis: 1- Nunca, 2- Quase nunca, 3- Quase sempre, 4- Sempre. A escala divide-se em duas dimensões: (a) Engajamento Cognitivo e Comportamental (exemplo: “eu presto atenção na aula”) e (b) Engajamento Emocional (exemplo: “eu me sinto feliz na escola”).

#### 4.4.3 Escala de Competência Percebida para Crianças

A escala foi desenvolvida por Harter (1982) e verifica autoconceito nos domínios: cognitivo, social, físico e global. Será utilizada a versão revisada da escala, que foi publicada por Santo, Bukowski, Stella-Lopez, Carmago, Mayman e Adams (2013). É um instrumento de autorrelato, composto pelas dimensões: competência cognitiva (exemplo: “sou tão inteligente quanto as outras pessoas da minha idade”), social (exemplo: “eu me dou bem com os outros”), física (exemplo: “eu sou um bom atleta”) e auto-valorização global (exemplo: “existem muitas coisas em mim de que me orgulho”). A escala possui 28 itens do tipo Likert, que variam entre: 1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Nem concordo, nem discordo, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente.

#### 4.5 PLANO DE ANÁLISE

Os dados levantados foram processados por meio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Primeiramente foram geradas as análises descritivas dos dados para obter a média, o desvio padrão (D.P.), a frequência e o percentual dos dados. Em seguida, foi avaliada a consistência interna das escalas utilizadas, por meio do alfa de Cronbach. Foram considerados aceitáveis alfas com valores acima de 0,70.

As médias das variáveis de estudo – agressão, vitimização, engajamento cognitivo e comportamental, engajamento emocional, autoconceito cognitivo, autoconceito social, autoconceito físico e autoconceito global - foram comparadas entre estudantes de dois grupos, com diferentes faixas etárias, utilizando o teste t de Student para amostras independentes. O primeiro grupo foi constituído por estudantes com idades entre 10 e 14 anos e o segundo grupo por estudantes com idades entre 15 e 19 anos. As comparações também foram feitas, por meio do teste t de Student, com relação ao gênero (masculino e feminino) e raça (brancos e não brancos) relatados pelos dois grupos.

As hipóteses de regressão linear múltipla foram testadas, analisando estatísticas de colinearidade e de resíduos, teste de Durbin-Watson, histogramas com a distribuição de resíduos, além de gráficos de dispersão. Os itens que compõem as escalas foram transformados em escores Z, para gerar as médias padronizadas de agressão, vitimização, engajamento cognitivo e comportamental,

engajamento emocional, autoconceito cognitivo, autoconceito social, autoconceito físico e autoconceito global.

Análises de correlações foram realizadas, entre todas as variáveis, e a hipótese principal de estudo foi testada através de regressão linear múltipla. As análises dos dois grupos foram conduzidas separadamente para verificar se, além de interações entre as variáveis, haveriam diferenças na associação entre elas para as diferentes faixas de idade. Ainda que separadas, as mesmas interações foram testadas para os dois grupos.

Todas as análises de regressão foram realizadas por meio do método “enter”, e utilizando como variável de resposta o engajamento acadêmico. As primeiras análises foram realizadas com o engajamento cognitivo e comportamental e depois uma nova análise foi conduzida utilizando o engajamento emocional como variável de resposta.

Foram verificados efeitos diretos no engajamento, utilizando os preditores: agressão, vitimização entre pares, autoconceito cognitivo, social, físico e global, além da análise de efeitos moderadores dos autoconceitos nos efeitos da agressão e da vitimização no engajamento acadêmico.

## 5 RESULTADOS

### 5.1 ESCALA DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES

A dimensão de “vitimização entre pares” foi composta por sete itens com suas médias e desvio-padrão apresentados na tabela 3. A consistência interna foi considerada satisfatória, com alfas de Cronbach calculados em  $\alpha = 0,86$  (G1) e  $\alpha = 0,83$  (G2). Não foram encontradas diferenças significativas nas médias de vitimização entre estudantes dos grupos 1 e 2 ( $t=1,348$ ,  $p=0,179$ ).

Também não foram encontradas diferenças significativas nos escores de vitimização com relação ao gênero ( $t=-0,329$ ,  $p=0,742$ ), ( $t=1,365$ ,  $p=0,174$ ) e raça ( $t=-0,730$ ,  $p=0,466$ ), ( $t=-0,982$ ,  $p=0,328$ ) nos grupos 1 e 2, respectivamente.

Tabela 3. Médias e desvio-padrão para a dimensão de vitimização nos grupos 1 ( $n=524$ ) e 2 ( $n=182$ ).

Dimensão	Mínimo	Máximo	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
Vitimização	1	4		1,88	0,70		1,80	0,64



Tabela 4. Resultado do teste t de Student comparando os escores de vitimização com relação ao gênero e grupo étnico-racial.

Vitimização	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
<b>Feminino</b>		1,87	0,73		1,87	0,70
<b>Masculino</b>		1,89	0,69		1,74	0,58
<b>t de Student</b>	-0,32			1,36		
<b>Branços</b>		1,86	0,68		1,77	0,67
<b>Não brancos</b>		1,91	0,74		1,87	0,60
<b>t de Student</b>	-0,73			-0,98		

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

A dimensão de “agressão” foi composta por oito itens com suas médias e desvio-padrão apresentados na tabela 5. A consistência interna foi considerada satisfatória, com alfas de Cronbach calculados em  $\alpha = 0,84$  (G1) e  $\alpha = 0,80$  (G2). Estudantes pertencentes ao grupo 2 (entre 15 e 19 anos de idade) apresentaram médias significativamente maiores de agressão ( $t=-2,227$ ,  $p<0,05$ ), em comparação com estudantes do grupo 1 (10 a 14 anos de idade).

Estudantes identificados como sexo “masculino” apresentaram maiores médias de agressão no grupo 1 ( $t=-2,336$ ,  $p<0,05$ ) e no grupo 2 ( $t=-4,020$ ,  $p<0,01$ ). Com relação à raça, não foram encontradas diferenças significativas nas médias de estudantes brancos e não-brancos, no grupo 1 ( $t=-1,609$ ,  $p=0,108$ ) e no grupo 2 ( $t=0,311$ ,  $p=0,756$ ).

Tabela 5. Médias e desvio-padrão para a dimensão de agressão nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).

Dimensão	Mínimo	Máximo	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
<b>Agressão</b>	1	4		1,58	0,56		1,69	0,55

Tabela 6. Resultado do teste t de Student comparando os escores de agressão com relação ao gênero e grupo étnico-racial.

Agressão	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
<b>Feminino</b>		1,53	0,55		1,54	0,42
<b>Masculino</b>		1,64	0,56		1,86	0,62
<b>t de Student</b>	-2,33*			-4,02**		
<b>Branços</b>		1,54	0,56		1,70	0,57
<b>Não brancos</b>		1,62	0,56		1,68	0,51
<b>t de Student</b>	-1,60			0,31		

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

## 5.2 ESCALA DE ENGAJAMENTO ACADÊMICO

A dimensão de “engajamento cognitivo e comportamental” foi composta por oito itens, com suas médias e desvio-padrão apresentados na tabela 7. A consistência interna foi considerada satisfatória, com alfas de Cronbach calculados em:  $\alpha = 0,77$  (G1) e  $\alpha = 0,82$  (G2). Estudantes do grupo 1 (entre 10 e 14 anos de idade) apresentaram médias significativamente maiores de engajamento cognitivo e comportamental ( $t=3,516$ ,  $p<0,05$ ), em comparação com estudantes do grupo 2 (entre 15 e 19 anos de idade).

Nos grupos 1 e 2, estudantes do sexo “feminino” apresentaram maiores escores de engajamento cognitivo comportamental em comparação com os estudantes que se identificaram como sexo “masculino” ( $t=2,273$ ,  $p<0,05$ ), ( $t=4,332$ ,  $p<0,01$ ), respectivamente. Porém, com relação à raça, não houveram diferenças significativas nas médias dos dois grupos ( $t=1,699$ ,  $p=0,09$ ), ( $t=0,539$ ,  $p=0,590$ ).

Tabela 7. Médias e desvio-padrão para a dimensão de engajamento cognitivo e comportamental nos grupos 1 ( $n=524$ ) e 2 ( $n=182$ ).

Dimensão	Mínimo	Máximo	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
Engajamento Cognitivo e Comportamental	1	4		3,16	0,48		3,01	0,52

Tabela 8. Resultado do teste t de Student comparando os escores de engajamento cognitivo e comportamental com relação ao gênero e grupo étnico-racial.

Engajamento Cognitivo e Comportamental	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
Feminino		3,21	0,45		3,17	0,45
Masculino		3,11	0,51		2,85	0,54
t de Student	2,27*			4,33**		
Brancos		3,20	0,47		3,03	0,52
Não brancos		3,13	0,49		2,99	0,52
t de Student	1,69			0,53		

Nota: \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

A dimensão de “engajamento emocional” foi composta por quatro itens com suas médias e desvio-padrão apresentados na tabela 9. A consistência interna foi

considerada satisfatória, com alfas de Cronbach calculados em:  $\alpha = 0,81$  (G1) e  $\alpha = 0,76$  (G2). Em média, os escores de engajamento emocional dos estudantes mais novos (G1) foram significativamente maiores que os de estudantes mais velhos (G2) ( $t=6,123$ ,  $p<0,05$ ).

Nos grupos 1 e 2 não foram encontradas diferenças significativas nas médias de engajamento emocional com relação ao gênero ( $t=-0,817$ ,  $p=0,414$ ), ( $t=0,041$ ,  $p=0,967$ ) e raça ( $t=0,782$ ,  $p=0,434$ ), ( $t=-1,480$ ,  $p=0,139$ ).

Tabela 9. Médias e desvio-padrão para a dimensão de Engajamento Emocional nos grupos 1 ( $n=524$ ) e 2 ( $n=182$ ).

Dimensão	Mínimo	Máximo	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
Engajamento Emocional	1	4		3,02	0,69		2,66	0,65

Tabela 10. Resultado do teste t de Student comparando os escores de engajamento emocional com relação ao gênero e grupo étnico-racial.

Engajamento Emocional	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
Feminino		2,99	0,70		2,66	0,66
Masculino		3,04	0,68		2,66	0,64
t de Student	-0,81			0,04		
Brancos		3,04	0,69		2,61	0,65
Não brancos		2,99	0,69		2,75	0,65
t de Student	0,78			-1,48		

Nota: \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

### 5.3 ESCALA DE AUTOCONCEITO

A dimensão de “autoconceito cognitivo” foi composta por sete itens com suas médias e desvio-padrão apresentados na tabela 11. A consistência interna foi considerada satisfatória, com alfas de Cronbach calculados em:  $\alpha = 0,75$  (G1) e  $\alpha = 0,81$  (G2). Em média, os escores de autoconceito cognitivo dos estudantes pertencentes ao grupo 1 (entre 10 e 14 anos de idade) foram significativamente maiores que os de estudantes do grupo 2 (entre 15 e 19 anos) ( $t=3,630$ ,  $p<0,05$ ).

Nos grupos 1 e 2 não foram encontradas diferenças significativas nas médias de autoconceito cognitivo com relação ao gênero ( $t=0,384$ ,  $p=0,701$ ), ( $t=1,334$ ,  $p=0,184$ ). Com relação às diferenças étnico-raciais, estudantes do grupo 1 que se identificaram como “brancos” apresentaram médias significativamente maiores de

autoconceito cognitivo em comparação com estudantes “não brancos” ( $t=2,487$ ,  $p<0,05$ ). Porém, no grupo 2 não houveram diferenças nas médias com relação à raça ( $t=1,135$ ,  $p=0,258$ ).

Tabela 11. Médias e desvio-padrão para a dimensão de autoconceito cognitivo nos grupos 1 ( $n=524$ ) e 2 ( $n=182$ ).

Dimensões	Mínimo	Máximo	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
<b>Autoconceito Cognitivo</b>	1	5		3,27	0,70		3,05	0,73

Tabela 12. Resultado do teste t de Student comparando os escores de autoconceito cognitivo com relação ao gênero e grupo étnico-racial.

Autoconceito Cognitivo	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
<b>Feminino</b>		3,28	0,69		3,12	0,75
<b>Masculino</b>		3,26	0,71		2,98	0,71
<b>t de Student</b>	0,38			1,33		
<b>Brancos</b>		3,35	0,71		3,10	0,75
<b>Não brancos</b>		3,19	0,68		2,97	0,70
<b>t de Student</b>	2,48*			1,13		

Nota: \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

A dimensão de “autoconceito social” foi composta por seis itens com suas médias e desvio-padrão apresentados na tabela 13. A consistência interna foi considerada satisfatória, com alfas de Cronbach calculados em:  $\alpha = 0,76$  (G1) e  $\alpha = 0,80$  (G2). Em média, os escores de autoconceito social de estudantes mais novos (G1) foram significativamente maiores que os de estudantes mais velhos (G2) ( $t=2,157$ ,  $p<0,05$ ).

Nos grupos 1 e 2, estudantes do sexo “masculino” apresentaram médias significativamente maiores de autoconceito social em comparação com os participantes identificados com o sexo “feminino” ( $t=-3,915$ ,  $p<0,01$ ), ( $t=-3,248$ ,  $p<0,01$ ). Porém com relação à raça, não foram encontradas diferenças significativas nas médias dos dois grupos ( $t=-0,849$ ,  $p=0,398$ ), ( $t=0,134$ ,  $p=0,893$ ).

Tabela 13. Médias e desvio-padrão para a dimensão de autoconceito social nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).

Dimensões	Mínimo	Máximo	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
<b>Autoconceito Social</b>	1	5		3,53	0,77		3,39	0,77

Tabela 14. Resultado do teste t de Student comparando os escores de autoconceito social com relação ao gênero e grupo étnico-racial.

Autoconceito Social	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
<b>Feminino</b>		3,41	0,82		3,21	0,83
<b>Masculino</b>		3,67	0,68		3,57	0,65
<b>t de Student</b>	-3,91**			-3,24**		
<b>Branços</b>		3,50	0,79		3,39	0,74
<b>Não brancos</b>		3,56	0,75		3,38	0,83
<b>t de Student</b>	-0,84			0,13		

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

A dimensão de “autoconceito físico” foi composta por sete itens com suas médias e desvio-padrão apresentados na tabela 15. A consistência interna foi considerada satisfatória, com alfas de Cronbach calculados em:  $\alpha = 0,87$  (G1) e  $\alpha = 0,89$  (G2). Não foram encontradas diferenças significativas nas médias de autoconceito físico entre estudantes dos grupos 1 e 2 ( $t=1,574$ ,  $p=0,116$ ).

Nos grupos 1 e 2, estudantes do sexo “masculino” apresentaram médias significativamente maiores de autoconceito físico em comparação com os participantes identificadas com o sexo “feminino” ( $t=-6,595$ ,  $p<0,01$ ), ( $t=-4,923$ ,  $p<0,01$ ). Mas, com relação à raça, não foram encontradas diferenças significativas nas médias dos dois grupos ( $t=-1,153$ ,  $p=0,250$ ), ( $t=0,201$ ,  $p=0,841$ ).

Tabela 15. Médias e desvio-padrão para a dimensão de autoconceito físico nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).

Dimensões	Mínimo	Máximo	G1	Média	D.P.	G2	Média	D.P.
<b>Autoconceito Físico</b>	1	5		3,09	0,95		2,96	0,97

Tabela 16. Resultado do teste t de Student comparando os escores de autoconceito físico com relação ao gênero e grupo étnico-racial.

<b>Autoconceito Físico</b>	<b>G1</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>G2</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>
<b>Feminino</b>		2,84	0,91		2,63	0,90
<b>Masculino</b>		3,37	0,92		3,30	0,93
<b>t de Student</b>	-6,59**			-4,92**		
<b>Branços</b>		3,04	0,99		2,97	0,93
<b>Não brancos</b>		3,14	0,91		2,94	1,05
<b>t de Student</b>	-1,15			0,20		

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

A dimensão de “autoconceito global” foi composta por oito itens com suas médias e desvio-padrão apresentados na tabela 17. A consistência interna foi considerada satisfatória, com alfas de Cronbach calculados em:  $\alpha = 0,71$  (G1) e  $\alpha = 0,77$  (G2). Em média, os escores de autoconceito global de estudantes mais novos (G1) foram significativamente maiores que os de estudantes mais velhos (G2) ( $t=2,015$ ,  $p<0,05$ ).

Enquanto no grupo 1 não foram encontradas diferenças significativas nas médias de autoconceito global com relação ao gênero ( $t=-1,802$ ,  $p=0,072$ ), no grupo 2 as médias dos participantes do sexo “masculino” foram significativamente maiores que as estudantes que se identificaram como sexo “feminino” ( $t=-4,160$ ,  $p<0,01$ ). Mas com relação à raça, não foram identificadas diferenças nas médias dos grupos 1 e 2, respectivamente ( $t=-0,404$ ,  $p=0,686$ ), ( $t=1,559$ ,  $p=0,121$ ).

Tabela 17. Médias e desvio-padrão para a dimensão de autoconceito global nos grupos 1 (n=524) e 2 (n=182).

<b>Dimensões</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>G1</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>G2</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>
<b>Autoconceito Global</b>	1	5		3,29	0,64		3,18	0,67

Tabela 18. Resultado do teste t de Student comparando os escores de autoconceito global com relação ao gênero e grupo étnico-racial.

<b>Autoconceito Global</b>	<b>G1</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>G2</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>
<b>Feminino</b>		3,24	0,68		2,98	0,71
<b>Masculino</b>		3,34	0,59		3,38	0,57
<b>t de Student</b>	-1,80			-4,16**		
<b>Branços</b>		3,28	0,66		3,23	0,65
<b>Não brancos</b>		3,30	0,62		3,07	0,71
<b>t de Student</b>	-0,40			1,55		

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

#### 5.4 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES, AUTOCONCEITO E ENGAJAMENTO ACADÊMICO

Para examinar a associação entre agressão, vitimização entre pares, autoconceito e engajamento acadêmico, foram realizadas análises de correlações entre todas as variáveis. Em seguida, modelos de regressão linear múltipla foram feitos para analisar as associações e verificar a possíveis efeitos moderadores do autoconceito.

Foi hipotetizado que (H1) tanto a agressão quanto a vitimização entre pares estariam negativamente associadas com o engajamento acadêmico; (H2) o autoconceito estaria positivamente associado com o engajamento acadêmico; (H3) o autoconceito iria moderar os efeitos da agressão e da vitimização entre pares no engajamento acadêmico.

A divisão da análise de dados em grupo 1 (10 a 14 anos) e grupo 2 (15 a 19 anos) foi realizada para verificar variações nas associações e construtos estudados, de acordo com as faixas etárias dos estudantes, diante da extensa faixa de idades que constituem a adolescência (OMS, 1985) e que caracterizam a amostra utilizada no estudo (dos 10 aos 19 anos de idade). A divisão não foi realizada mediante turma matriculada em razão da discrepância muitas vezes existente entre idade e ano cursado.

##### 5.4.1 Dados Grupo 1

A tabela 14 descreve as correlações para as variáveis de agressão, vitimização, engajamento cognitivo e comportamental, engajamento emocional,

autoconceito cognitivo, autoconceito social, autoconceito físico, autoconceito global, gênero e raça para o grupo 1.

Tabela 19. Teste de Correlação de Pearson para as variáveis do grupo 1 (n=524).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Agressão	-								
2. Vitimização	0,50**	-							
3. Engajamento Cognitivo e Comportamental	-0,43**	-0,18**	-						
4. Engajamento Emocional	-0,27**	-0,26**	0,36**	-					
5. Autoconceito Cognitivo	-0,27**	-0,21**	0,60**	0,26**	-				
6. Autoconceito Social	0,10*	-0,18**	0,02	0,31**	0,14**	-			
7. Autoconceito Físico	0,12**	-0,02	0,02	0,15**	0,21**	0,40**	-		
8. Autoconceito Global	-0,30**	-0,40**	0,36**	0,31**	0,42**	0,39**	0,30**	-	
9. Gênero	0,10*	0,02	-0,10*	0,04	-0,02	0,17**	0,28**	0,09*	-
10. Raça	0,05	0,06	-0,03	-0,01	-0,04	0,04	0,05	0,03	0,02

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

Os resultados da análise de correlação de Pearson realizada com o grupo 1, ou seja, com estudantes entre 10 e 14 anos de idade, apontam para a existência de correlação positiva entre agressão e as dimensões de: vitimização ( $r=0,50$ ,  $p<0,01$ ), autoconceito social ( $r=0,10$ ,  $p<0,05$ ), autoconceito físico ( $r=0,12$ ,  $p<0,01$ ) e gênero ( $r=0,10$ ,  $p<0,05$ ). Todavia, houveram também associações negativas, de agressão com: engajamento cognitivo e comportamental ( $r=-0,43$ ,  $p<0,01$ ), engajamento emocional ( $r=-0,27$ ,  $p<0,01$ ), autoconceito cognitivo ( $r=-0,27$ ,  $p<0,01$ ) e autoconceito global ( $r=-0,30$ ,  $p<0,01$ ). O destaque se dá para a associação entre agressão e vitimização ( $r=0,50$ ,  $p<0,01$ ), e entre agressão e engajamento cognitivo e comportamental ( $r=-0,43$ ,  $p<0,01$ ), que apresentam índices altos de correlação.

Com relação a vitimização, foi negativamente associada com as dimensões de: engajamento cognitivo e comportamental ( $r=-0,18$ ,  $p<0,01$ ), engajamento emocional ( $r=-0,26$ ,  $p<0,01$ ), autoconceito cognitivo ( $r=-0,21$ ,  $p<0,01$ ), autoconceito social ( $r=-0,18$ ,  $p<0,01$ ) e autoconceito global ( $r=-0,40$ ,  $p<0,01$ ). Apesar da impossibilidade de verificar a relação de causalidade entre as variáveis, por meio da análise de correlação, estes resultados mostram que sofrer vitimização entre pares está relacionada com menor engajamento cognitivo, comportamental e emocional,



além de menor autoconceito cognitivo, social e, principalmente, autoconceito global, que apresenta um forte índice de correlação ( $r=-0,40$ ,  $p<0,01$ ).

Sobre as dimensões de engajamento acadêmico, o engajamento cognitivo e comportamental foi positivamente associado com gênero ( $r=-0,10$ ,  $p<0,05$ ), e ainda mais associado com o engajamento emocional ( $r=0,36$ ,  $p<0,01$ ) e com o autoconceito nos domínios: cognitivo ( $r=0,60$ ,  $p<0,01$ ), onde o índice de correlação é extremamente alto, e global ( $r=0,36$ ,  $p<0,01$ ). Já o engajamento emocional se associou positivamente com todas as dimensões de autoconceito: cognitivo ( $r=0,26$ ,  $p<0,01$ ), social ( $r=0,31$ ,  $p<0,01$ ), físico ( $r=0,15$ ,  $p<0,05$ ) e global ( $r=0,31$ ,  $p<0,01$ ). O autoconceito físico é o que apresenta menor índice de correlação com o engajamento emocional ( $r=0,15$ ,  $p<0,05$ ), em comparação com as demais dimensões de autoconceito.

É possível verificar que todas as dimensões do autoconceito (cognitivo, social, físico e global) estiveram positivamente relacionadas entre si. Com destaque para a alta correlação entre autoconceito cognitivo e global ( $r=0,42$ ,  $p<0,01$ ), autoconceito social e físico ( $r=0,40$ ,  $p<0,01$ ) e autoconceito social e global ( $r=0,39$ ,  $p<0,01$ ), que estão todos associados de forma positiva. Além disso, gênero foi positivamente relacionado com o autoconceito social ( $r=0,17$ ,  $p<0,01$ ) e físico ( $r=0,28$ ,  $p<0,01$ ).

Após a análise de correlação de Pearson, foram realizadas análises de regressão linear múltipla para verificar os efeitos da vitimização entre pares, agressão, autoconceito (cognitivo, social, físico e global), gênero e raça no engajamento acadêmico (cognitivo, comportamental e emocional) para o grupo 1. Primeiramente foram rodados quatro modelos utilizando o engajamento cognitivo e comportamental como variável de resposta, e em seguida outros quatro modelos tendo o engajamento emocional como variável de resposta.

#### 5.4.1.1 Engajamento Cognitivo e Comportamental (G1)

O modelo 1 teve como variáveis preditoras: agressão, vitimização entre pares, gênero e raça, e utilizou como variável de resposta o engajamento cognitivo e comportamental. O modelo foi aceitável ( $F(4,519)=30,007$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,182$ ) e explicou 18,2% da variância de engajamento cognitivo e comportamental. Apenas agressão ( $B=-0,406$  e.p.=0,04  $t(524)=-9,701$   $p<0,01$ ) foi preditor negativo e significativo para engajamento cognitivo e comportamental.

Tabela 20. Modelo 1: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G1.

<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
<b>1</b>				
<b>Constante</b>	-1,003	0,025		0,000
<b>Agressão</b>	-0,406	0,042	-0,445	-9,701**
<b>Vitimização</b>	0,040	0,039	0,047	1,030
<b>Gênero</b>	-0,034	0,025	-0,054	-1,354
<b>Raça</b>	-0,009	0,025	-0,014	-0,346
<b>F = 30,007**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,188</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado =0,182</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

No modelo 2 foram inseridas as variáveis preditoras: autoconceito cognitivo, social, físico e global. Esse modelo também foi significativo ( $F(8,515) = 55,160$ ,  $p < 0,01$ ,  $\Delta R^2 = 0,453$ ) e explicou 45,3% da variância de engajamento cognitivo e comportamental, o que demonstrou um aumento em 27,1% da variância, sendo considerado o modelo mais indicado. Neste modelo, foram preditores significativos e positivos: vitimização ( $B = 0,115$  e.p.=0,03  $t(524) = 3,394$   $p < 0,01$ ), autoconceito cognitivo ( $B = 0,492$  e.p.=0,03  $t(524) = 13,659$   $p < 0,01$ ) e autoconceito global ( $B = 0,165$  e.p.=0,04  $t(524) = 3,594$   $p < 0,01$ ). Enquanto que agressão foi preditor negativo e significativo de engajamento ( $B = -0,273$  e.p.=0,03  $t(524) = -7,438$   $p < 0,01$ ).

Tabela 21. Modelo 2: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G1.

<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
<b>2</b>				
<b>Constante</b>	-4,097	0,020		0,000
<b>Agressão</b>	-0,273	0,037	-0,299	-7,438**
<b>Vitimização</b>	0,115	0,034	0,135	3,394**
<b>Gênero</b>	-0,033	0,021	-0,052	-1,547
<b>Raça</b>	-0,004	0,021	-0,007	-0,207
<b>A.Cognitivo</b>	0,492	0,036	0,501	13,659**
<b>A.Social</b>	-0,019	0,036	-0,021	-0,537
<b>A.Físico</b>	-0,055	0,032	-0,066	-1,745
<b>A.Global</b>	0,165	0,046	0,149	3,594**
<b>F = 55,160**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,461</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,453</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

No modelo 3 foram inseridas como variáveis preditoras as interações da agressão com autoconceito (cognitivo, social, físico e global), para verificar o papel moderador do autoconceito nos efeitos da agressão no engajamento cognitivo e comportamental. O modelo foi significativo ( $F(12,511) = 36,881$ ,  $p < 0,01$ ,  $\Delta R^2 = 0,452$ ) e explicou 45,2% da variância de engajamento cognitivo e comportamental, o que demonstrou uma diminuição em 0,1% da variância, por isso o modelo anterior (2) foi considerado o mais indicado. Neste modelo os mesmos preditores se mantiveram significativos, porém nenhum efeito moderador foi estatisticamente significativo.

Tabela 22. Modelo 3: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G1.

<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
<b>3</b>				
<b>Constante</b>	0,003	0,022		0,119
<b>Agressão</b>	-0,279	0,042	-0,306	-6,713**
<b>Vitimização</b>	0,114	0,034	0,134	3,360**
<b>Gênero</b>	-0,030	0,022	-0,048	-1,409
<b>Raça</b>	-0,005	0,021	-0,008	-0,253
<b>A.Cognitivo</b>	0,489	0,036	0,498	13,470**
<b>A.Social</b>	-0,016	0,036	-0,017	-0,435
<b>A.Físico</b>	-0,054	0,032	-0,065	-1,703
<b>A.Global</b>	0,161	0,046	0,146	3,507**
<b>Ag x A.C</b>	0,064	0,053	0,045	1,203
<b>Ag x A.S</b>	-0,021	0,043	-0,018	-0,492
<b>Ag x A.F</b>	-0,005	0,045	-0,004	-0,112
<b>Ag x A.G</b>	-0,053	0,059	-0,038	-0,898
<b>F = 36,881**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,464</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,452</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

No modelo 4 foram inseridas como variáveis preditoras as interações da vitimização com autoconceito (cognitivo, social, físico e global), para verificar o papel moderador do autoconceito nos efeitos da vitimização no engajamento cognitivo e comportamental. O modelo foi significativo ( $F(16,507)=25,724$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,450$ ) e explicou 45% da variância de engajamento cognitivo e comportamental, o que demonstrou uma diminuição em 0,2% da variância, por isso o modelo 2 continuou sendo considerado o mais indicado. Assim como ocorreu com o modelo 3, no

modelo 4 os mesmos preditores se mantiveram significativos, porém nenhum efeito moderador foi estatisticamente significativo.

Tabela 23. Modelo 4: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G1.

<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
<b>4</b>				
<b>Constante</b>	0,006	0,023		0,266
<b>Agressão</b>	-0,280	0,043	-0,307	-6,556**
<b>Vitimização</b>	0,117	0,036	0,138	3,247**
<b>Gênero</b>	-0,030	0,022	-0,048	-1,409
<b>Raça</b>	-0,005	0,021	-0,009	-0,262
<b>A.Cognitivo</b>	0,492	0,037	0,501	13,416**
<b>A.Social</b>	-0,027	0,037	-0,029	-0,730
<b>A.Físico</b>	-0,052	0,032	-0,063	-1,637
<b>A.Global</b>	0,163	0,047	0,148	3,490**
<b>Ag x A.C</b>	0,077	0,060	0,054	1,278
<b>Ag x A.S</b>	-0,042	0,046	-0,035	-0,919
<b>Ag x A.F</b>	0,004	0,054	0,003	0,075
<b>Ag x A.G</b>	-0,044	0,068	-0,032	-0,645
<b>Vit x A.C</b>	-0,028	0,053	-0,021	-0,525
<b>Vit x A.S</b>	0,073	0,052	0,059	1,407
<b>Vit x A.F</b>	-0,024	0,049	-0,021	-0,484
<b>Vit x A.G</b>	-0,018	0,064	-0,013	-0,286
<b>F = 27,724**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,467</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,450</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

#### 5.4.1.2 Engajamento Emocional (G1)

O modelo 1 teve como variáveis preditoras: agressão, vitimização entre pares, gênero e raça, e utilizou como variável de resposta o engajamento emocional. O modelo foi aceitável ( $F(4,519)=14,479$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,093$ ) e explicou 9,3% da variância de engajamento emocional. Tanto agressão ( $B=-0,229$  e.p.=0,05  $t(524)=-4,114$   $p<0,01$ ) quanto vitimização ( $B=-0,178$  e.p.=0,05  $t(524)=-3,449$   $p<0,01$ ) foram preditores negativos e significativos para engajamento emocional.

Tabela 24. Modelo 1: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G1.

Modelo	B	SE	$\beta$	t
1				
Constante	-1,587	0,033		0,000
Agressão	-0,229	0,056	-0,199	-4,114**
Vitimização	-0,178	0,052	-0,166	-3,449**
Gênero	0,048	0,033	0,060	1,440
Raça	0,007	0,033	0,009	0,213
F = 14,479**				
R <sup>2</sup> = 0,100				
R <sup>2</sup> Ajustado= 0,093				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

No modelo 2 foram inseridas as variáveis preditoras: autoconceito cognitivo, social, físico e global. Esse modelo também foi significativo ( $F(8,515)=17,833$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,205$ ) e explicou 20,5% da variância de engajamento emocional, o que demonstrou um aumento em 11,2% da variância, sendo considerado o modelo mais indicado. Neste modelo, a agressão ( $B=-0,264$  e.p.=0,05  $t(524)=-4,717$   $p<0,01$ ) foi preditor negativo e significativo para engajamento emocional. Todavia, houveram também preditores positivos e significativos: autoconceito cognitivo ( $B=0,151$  e.p.=0,05  $t(524)=2,745$   $p<0,01$ ) e autoconceito social ( $B=0,326$  e.p.=0,05  $t(524)=5,994$   $p<0,01$ ).

Tabela 25. Modelo 2: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G1.

Modelo	B	SE	$\beta$	t
2				
Constante	-1,309	0,031		0,000
Agressão	-0,264	0,056	-0,229	-4,717**
Vitimização	-0,051	0,052	-0,047	-0,987
Gênero	0,006	0,033	0,007	0,175
Raça	-0,005	0,031	-0,006	-0,152
A.Cognitivo	0,151	0,055	0,121	2,745**
A.Social	0,326	0,054	0,276	5,994**
A.Físico	0,018	0,048	0,017	0,380
A.Global	0,090	0,070	0,064	1,287
<b>F = 17,833**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,217</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,205</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

No modelo 3 foram inseridas como variáveis preditoras as interações da agressão com autoconceito (cognitivo, social, físico e global), para verificar o papel moderador do autoconceito nos efeitos da agressão no engajamento emocional. O modelo foi significativo ( $F(12,511)=12,438$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,208$ ) e explicou 20,8% da variância de engajamento emocional, o que demonstrou um aumento em 0,3% da variância, sendo considerado o modelo mais indicado. Enquanto a agressão ( $B=-0,307$  e.p.=0,06  $t(524)=-4,865$   $p<0,01$ ) foi preditor negativo e significativo para engajamento emocional, tanto o autoconceito cognitivo ( $B=0,144$  e.p.=0,05  $t(524)=2,615$   $p<0,01$ ) quanto o autoconceito social ( $B=0,326$  e.p.=0,05  $t(524)=5,982$   $p<0,01$ ) foram preditores positivos e significativos para engajamento emocional. Além disso, a interação agressão e autoconceito global ( $B=-0,206$  e.p.=0,08  $t(524)=-2,311$   $p<0,01$ ) apresentou relação negativa e significativa, demonstrando que a agressão é moderada pelo autoconceito global.



Tabela 26. Modelo 3: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G1.

Modelo	B	SE	$\beta$	t
<b>3</b>				
<b>Constante</b>	-0,016	0,034		-0,488
<b>Agressão</b>	-0,307	0,063	-0,267	-4,865**
<b>Vitimização</b>	-0,054	0,052	-0,050	-1,042
<b>Gênero</b>	0,014	0,033	0,017	0,422
<b>Raça</b>	-0,008	0,031	-0,011	-0,271
<b>A.Cognitivo</b>	0,144	0,055	0,116	2,615**
<b>A.Social</b>	0,326	0,054	0,276	5,982**
<b>A.Físico</b>	0,022	0,048	0,021	0,468
<b>A.Global</b>	0,081	0,070	0,058	1,164
<b>Ag x A.C</b>	0,092	0,080	0,051	1,147
<b>Ag x A.S</b>	0,087	0,065	0,058	1,347
<b>Ag x A.F</b>	-0,014	0,068	-0,009	-0,205
<b>Ag x A.G</b>	-0,206	0,089	-0,117	-2,311**
<b>F = 12,438**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,226</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,208</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

No modelo 4 foram inseridas como variáveis preditoras as interações da vitimização com autoconceito (cognitivo, social, físico e global), para verificar o papel moderador do autoconceito nos efeitos da vitimização no engajamento emocional. O modelo foi significativo ( $F(16,507) = 10,193$ ,  $p < 0,01$ ,  $\Delta R^2 = 0,220$ ) e explicou 22% da variância de engajamento emocional, o que demonstrou um aumento em 1,2% da variância, sendo considerado o modelo mais indicado. Sobre os efeitos moderadores (no engajamento emocional), foi verificado que a agressão é moderada pelo autoconceito global ( $B = -0,221$  e.p.=0,10  $t(524) = -2,147$   $p < 0,05$ ), bem como a

vitimização é moderada pelo autoconceito físico ( $B=0,153$  e.p.=0,07  $t(524)=2,072$   $p<0,05$ ). Já a agressão foi preditor negativo e significativo para engajamento emocional ( $B=-0,305$  e.p.=0,06  $t(524)=-4,750$   $p<0,01$ ), enquanto que autoconceito cognitivo ( $B=0,157$  e.p.=0,05  $t(524)=2,841$   $p<0,01$ ) e autoconceito social ( $B=0,310$  e.p.=0,05  $t(524)=5,591$   $p<0,01$ ) foram preditores positivos e significativos.

Tabela 27. Modelo 4: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G1.

Modelo	B	SE	$\beta$	t
<b>4</b>				
<b>Constante</b>	0,006	0,035		0,185
<b>Agressão</b>	-0,305	0,064	-0,265	-4,750**
<b>Vitimização</b>	-0,046	0,054	-0,043	-0,845
<b>Gênero</b>	0,015	0,033	0,019	0,473
<b>Raça</b>	-0,011	0,031	-0,014	-0,368
<b>A.Cognitivo</b>	0,157	0,055	0,126	2,841**
<b>A.Social</b>	0,310	0,055	0,262	5,591**
<b>A.Físico</b>	0,026	0,048	0,025	0,540
<b>A.Global</b>	0,055	0,070	0,039	0,779
<b>Ag x A.C</b>	0,115	0,091	0,064	1,269
<b>Ag x A.S</b>	0,074	0,069	0,049	1,064
<b>Ag x A.F</b>	-0,103	0,081	-0,064	-1,269
<b>Ag x A.G</b>	-0,221	0,103	-0,126	-2,147*
<b>Vit x A.C</b>	-0,058	0,079	-0,034	-0,724
<b>Vit x A.S</b>	0,050	0,078	0,032	0,642
<b>Vit x A.F</b>	0,153	0,074	0,109	2,072*
<b>Vit x A.G</b>	0,091	0,097	0,051	0,944

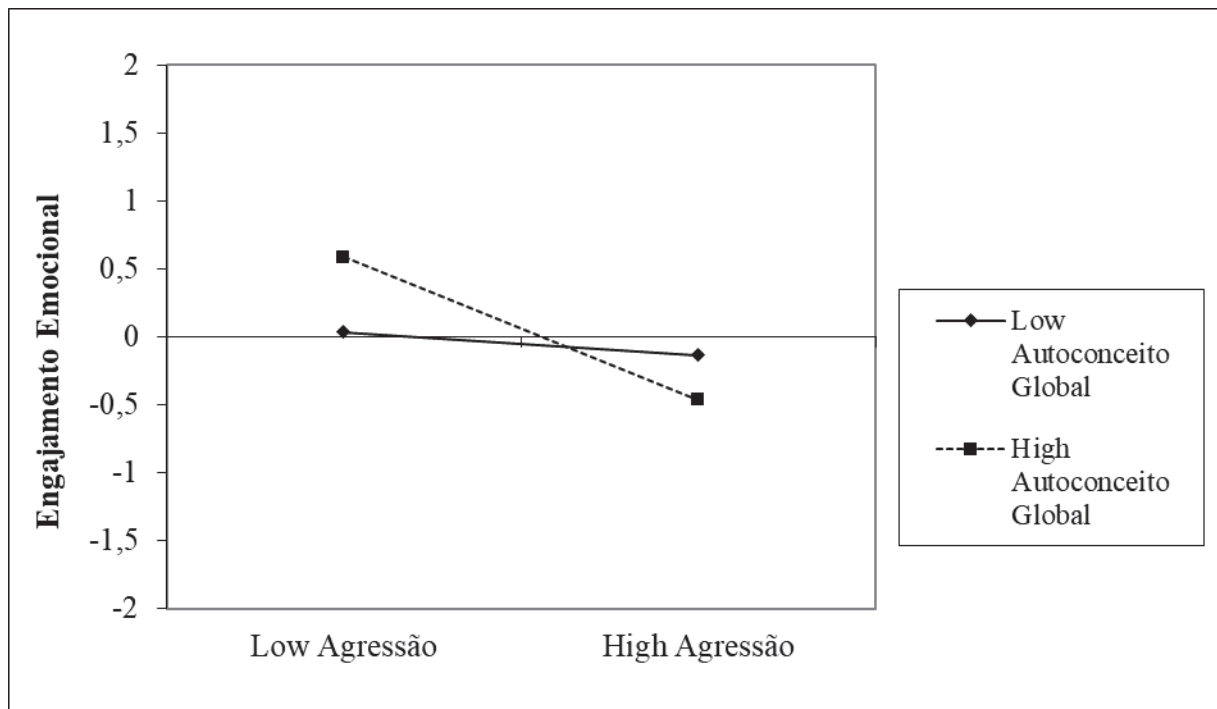
$F = 10,193^{**}$

$R^2 = 0,243$

**R<sup>2</sup> Ajustado= 0,220**

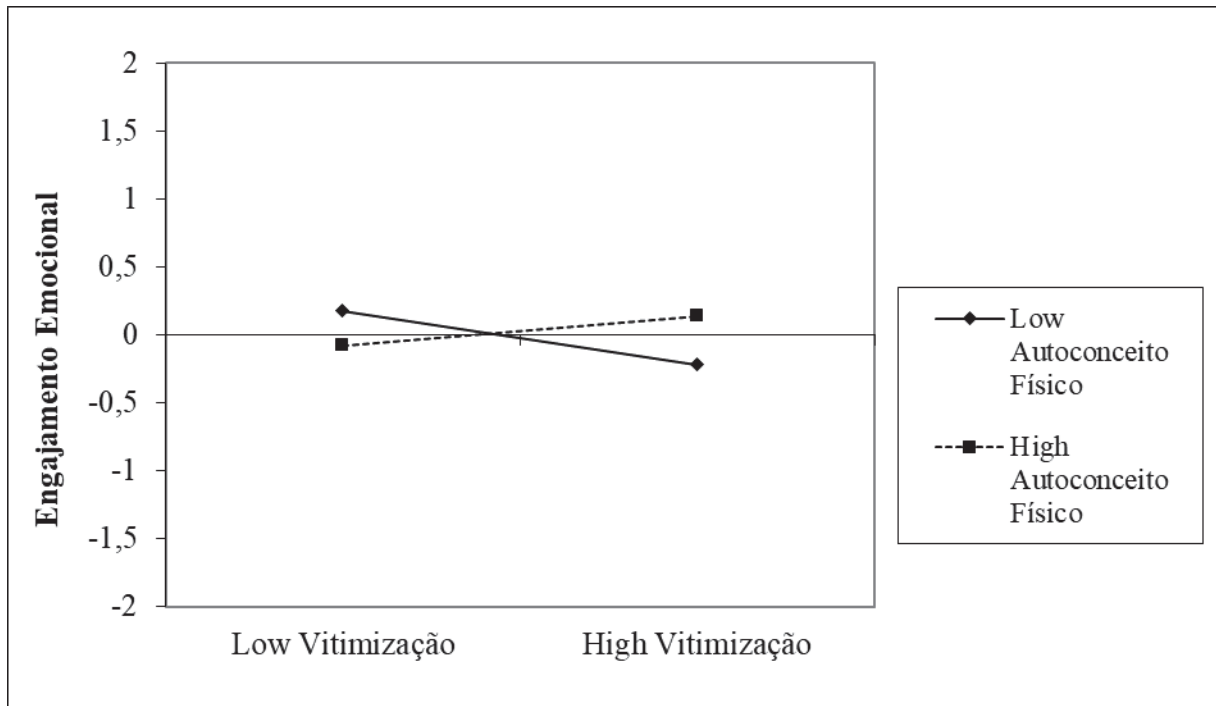
Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

Figura 1. Interações entre Agressão e Engajamento Emocional, com o efeito moderador do Autoconceito Global no G1.



FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

Figura 2. Interações entre Vitimização e Engajamento Emocional, com o efeito moderador do Autoconceito Físico no G1.



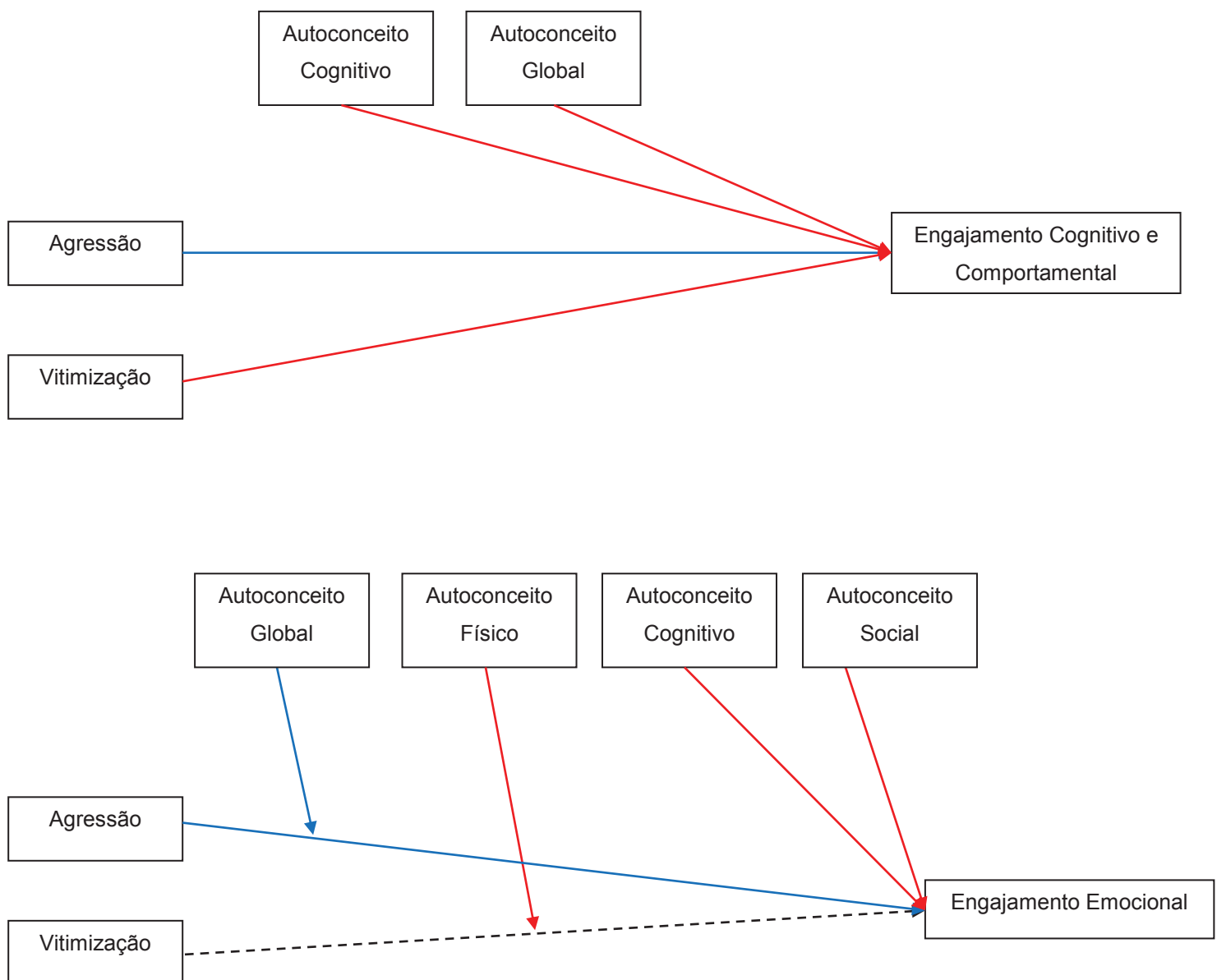
FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

Figura 3. Diagrama com resultados da análise de Regressão Linear para o Grupo 1 (n=524).

---> Associação não significativa

→ Associação significativa positiva

→ Associação significativa negativa



FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

### 5.4.2 Dados Grupo 2

A tabela 16 descreve as correlações para as variáveis de agressão, vitimização, engajamento cognitivo e comportamental, engajamento emocional, autoconceito cognitivo, autoconceito social, autoconceito físico, autoconceito global, gênero e raça para o grupo 2.

Tabela 28. Teste de Correlação de Pearson para as variáveis do grupo 2 (n=182).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Agressão	-								
2. Vitimização	0,28**	-							
3. Engajamento Cognitivo e Comportamental	-0,50**	-0,04	-						
4. Engajamento Emocional	-0,19**	-0,17*	0,33**	-					
5. Autoconceito Cognitivo	-0,24**	-0,24**	0,59**	0,27**	-				
6. Autoconceito Social	0,23**	-0,19*	-0,06	0,32**	0,12	-			
7. Autoconceito Físico	0,11	-0,05	-0,00	0,19*	0,14	0,38**	-		
8. Autoconceito Global	-0,03	-0,31**	0,03	0,19*	0,21**	0,41**	0,36**	-	
9. Gênero	0,28**	-0,10	-0,30**	-0,00	-0,10	0,23**	0,34**	0,29**	-
10. Raça	-0,01	0,10	-0,01	0,15*	-0,10	0,03	-0,05	-0,19**	-0,09

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

Observa-se no grupo 2, ou seja, entre estudantes de 15 a 19 anos de idade, correlação negativa entre vitimização e: engajamento emocional ( $r=-0,17$ ,  $p<0,01$ ), autoconceito cognitivo ( $r=-0,24$ ,  $p<0,01$ ), autoconceito social ( $r=-0,19$ ,  $p<0,05$ ) e autoconceito global ( $r=-0,31$ ,  $p<0,01$ ). Estando a vitimização, portanto, associada a menores escores de engajamento emocional, autoconceito cognitivo e global para o grupo 2.

A agressão foi positivamente relacionada com a vitimização ( $r=0,28$ ,  $p<0,01$ ), gênero ( $r=0,28$ ,  $p<0,01$ ) e autoconceito social ( $r=0,23$ ,  $p<0,01$ ), e negativamente associada com autoconceito cognitivo ( $r=-0,24$ ,  $p<0,01$ ), engajamento emocional ( $r=-0,19$ ,  $p<0,01$ ), e principalmente engajamento cognitivo e comportamental ( $r=-0,50$ ,  $p<0,01$ ), onde apresenta um alto índice de correlação de Pearson.

Ainda sobre as dimensões de engajamento acadêmico, a dimensão cognitivo e comportamental foi fortemente associada com autoconceito cognitivo ( $r=0,59$ ,  $p<0,01$ ), além de apresentar uma associação positiva com o engajamento emocional

( $r=0,33$ ,  $p<0,01$ ). Já gênero, foi negativamente relacionado com o engajamento cognitivo e comportamental ( $r=-0,30$ ,  $p<0,01$ ).

O engajamento emocional esteve positivamente associado com raça ( $r=0,15$ ,  $p<0,05$ ) e com todas as dimensões de autoconceito: físico ( $r=0,19$ ,  $p<0,05$ ), global ( $r=0,19$ ,  $p<0,05$ ), e principalmente cognitivo ( $r=0,27$ ,  $p<0,01$ ) e social ( $r=0,32$ ,  $p<0,01$ ), onde apresentou a correlação mais alta.

Neste grupo, quase todas as dimensões do autoconceito estiveram positivamente relacionadas entre si, com exceção do autoconceito cognitivo, que não apresentou associação significativa com as dimensões social e física do autoconceito. Destaca-se a forte correlação entre autoconceito social e autoconceito físico ( $r=0,38$ ,  $p<0,01$ ) neste grupo, além da associação autoconceito global e autoconceito físico ( $r=0,36$ ,  $p<0,01$ ). Da mesma forma que o grupo 1, gênero foi positivamente relacionado com o autoconceito social ( $r=0,23$ ,  $p<0,01$ ), físico ( $r=0,34$ ,  $p<0,01$ ) e global ( $r=0,29$ ,  $p<0,01$ ) no grupo 2. Já raça apresentou correlação negativa apenas com o autoconceito global ( $r=-0,19$ ,  $p<0,01$ ).

Assim como no grupo 1, após a análise de correlação de Pearson, foram realizadas análises de regressão linear múltipla para verificar os efeitos da agressão, vitimização entre pares, autoconceito (cognitivo, social, físico e global), gênero e raça no engajamento acadêmico (cognitivo, comportamental e emocional). Primeiramente foram rodados quatro modelos utilizando o engajamento cognitivo e comportamental como variável de resposta, e em seguida outros quatro modelos tendo o engajamento emocional como variável de resposta.

#### 5.4.2.1 Engajamento Cognitivo e Comportamental (G2)

O modelo 1 teve como variáveis preditoras: agressão, vitimização entre pares, gênero e raça, e utilizou como variável de resposta o engajamento cognitivo e comportamental. O modelo foi aceitável ( $F(4,177)=17,526$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,268$ ) e explicou 26,8% da variância de engajamento cognitivo e comportamental. Tanto agressão ( $B=-0,492$  e.p.=0,07  $t(182)=-6,721$   $p<0,01$ ) quanto gênero ( $B=-0,115$  e.p.=0,04  $t(182)=-2,554$   $p<0,05$ ) foram preditores negativos e significativos para engajamento cognitivo e comportamental.



Tabela 29. Modelo 1: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G2.

<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
<b>1</b>				
<b>Constante</b>	1,168	0,042		0,000
<b>Agressão</b>	-0,492	0,073	-0,470	-6,721**
<b>Vitimização</b>	0,072	0,064	0,076	1,126
<b>Gênero</b>	-0,115	0,045	-0,173	-2,554*
<b>Raça</b>	-0,027	0,043	-0,040	-0,626
<b>F = 17,526**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,284</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,268</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

No modelo 2 foram inseridas as variáveis preditoras: autoconceito cognitivo, social, físico e global. Esse modelo também foi significativo ( $F(8,173)=24,912$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,514$ ) e explicou 51,4% da variância de engajamento cognitivo e comportamental, o que demonstrou um aumento em 24,6% da variância, sendo considerado o modelo mais indicado. Neste modelo, agressão ( $B=-0,412$  e.p.=0,06  $t(182)=-6,510$   $p<0,01$ ) e gênero ( $B=-0,090$  e.p.=0,04  $t(182)=-2,262$   $p<0,05$ ) foram preditores negativos e significativos para engajamento, enquanto vitimização ( $B=0,172$  e.p.=0,05  $t(182)=3,084$   $p<0,01$ ) e autoconceito cognitivo ( $B=0,504$  e.p.=0,05  $t(182)=9,217$   $p<0,01$ ) foram preditores positivos e significativos.

Tabela 30. Modelo 2: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G2.

<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
<b>2</b>				
<b>Constante</b>	-1,788	0,034		0,000
<b>Agressão</b>	-0,412	0,063	-0,394	-6,510**
<b>Vitimização</b>	0,172	0,056	0,182	3,084**
<b>Gênero</b>	-0,090	0,040	-0,135	-2,262*
<b>Raça</b>	0,003	0,036	0,004	0,078
<b>A.Cognitivo</b>	0,504	0,055	0,521	9,217**
<b>A.Social</b>	0,029	0,059	0,031	0,498
<b>A.Físico</b>	0,026	0,052	0,031	0,513
<b>A.Global</b>	-0,023	0,068	-0,022	-0,343
<b>F = 24,912**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,535</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,514</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

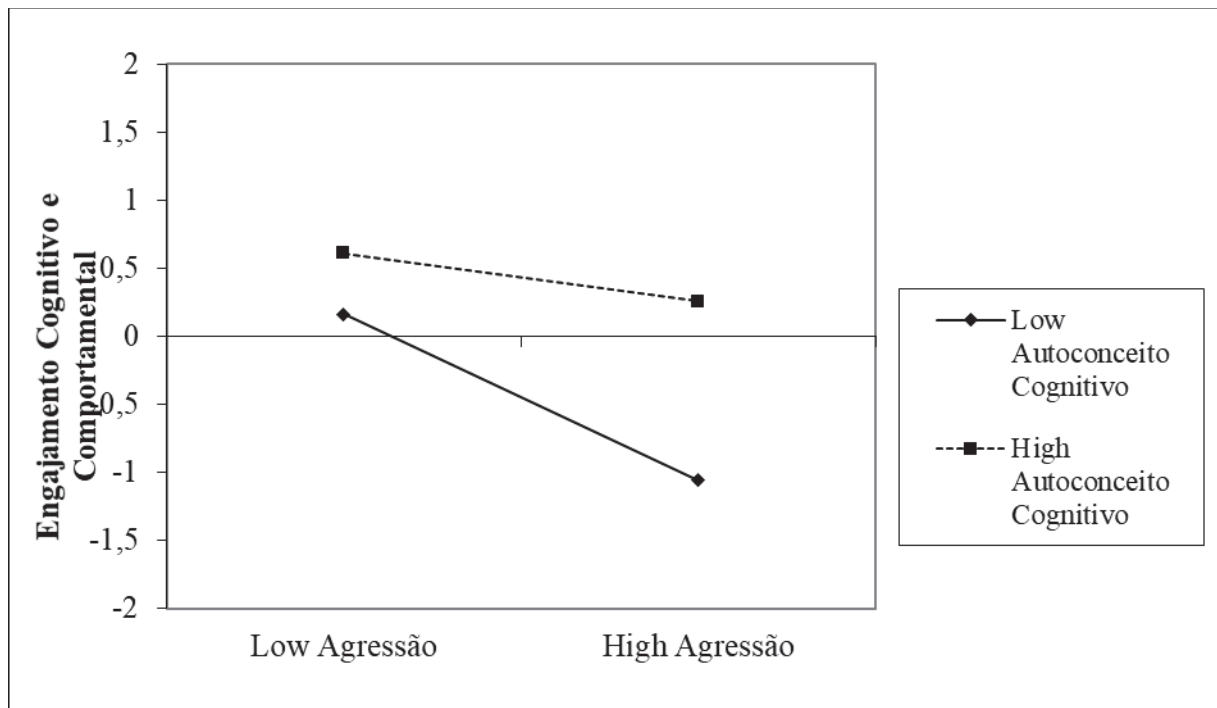
No modelo 3 foram inseridas como variáveis preditoras as interações de agressão com autoconceito (cognitivo, social, físico e global), para verificar o papel moderador do autoconceito nos efeitos da agressão no engajamento cognitivo e comportamental. O modelo foi significativo ( $F(12,169) = 17,883$ ,  $p < 0,01$ ,  $\Delta R^2 = 0,528$ ) e explicou 52,8% da variância de engajamento cognitivo e comportamental, o que demonstrou um aumento em 1,4% da variância, sendo considerado o modelo mais indicado. Agressão ( $B = -0,409$  e.p.=0,06  $t(182) = -6,412$   $p < 0,01$ ) e gênero ( $B = -0,080$  e.p.=0,04  $t(182) = -2,035$   $p < 0,05$ ) foram preditores negativos e significativos de engajamento, já vitimização ( $B = 0,190$  e.p.=0,05  $t(182) = 3,384$   $p < 0,01$ ), autoconceito cognitivo ( $B = 0,470$  e.p.=0,05  $t(182) = 8,489$   $p < 0,01$ ) e a interação agressão e autoconceito cognitivo ( $B = 0,182$  e.p.=0,07  $t(182) = 2,353$   $p < 0,05$ ) foram preditores positivos e significativos, demonstrando que o autoconceito cognitivo é moderador dos efeitos da agressão no engajamento cognitivo e comportamental.

Tabela 31. Modelo 3: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G2.

	<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
<b>3</b>	<b>Constante</b>	0,021	0,037		0,569
	<b>Agressão</b>	-0,409	0,064	-0,390	-6,412**
	<b>Vitimização</b>	0,190	0,056	0,200	3,384**
	<b>Gênero</b>	-0,080	0,040	-0,121	-2,035*
	<b>Raça</b>	-0,002	0,035	-0,003	-0,053
	<b>A.Cognitivo</b>	0,470	0,055	0,486	8,489**
	<b>A.Social</b>	0,043	0,060	0,045	0,717
	<b>A.Físico</b>	-0,006	0,052	-0,007	-0,107
	<b>A.Global</b>	-0,004	0,068	-0,004	-0,058
	<b>Ag x A.C</b>	0,182	0,077	0,133	2,353*
	<b>Ag x A.S</b>	-0,072	0,102	-0,046	-0,702
	<b>Ag x A.F</b>	0,096	0,087	0,067	1,105
	<b>Ag x A.G</b>	-0,025	0,089	-0,017	-0,279
	<b>F = 17,883**</b>				
	<b>R<sup>2</sup> = 0,559</b>				
	<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,528</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

Figura 4. Interações entre Agressão e Engajamento Cognitivo e Comportamental, com o efeito moderador do Autoconceito Cognitivo no G2.



FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

No modelo 4 foram inseridas como variáveis preditoras as interações da vitimização com autoconceito (cognitivo, social, físico e global), para verificar o papel moderador do autoconceito nos efeitos da vitimização no engajamento cognitivo e comportamental. O modelo foi significativo ( $F(16,165)= 13,820$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,531$ ) e explicou 53,1% da variância de engajamento cognitivo e comportamental, o que demonstrou um aumento em 0,3% da variância, sendo considerado o modelo mais indicado. Tanto agressão ( $B=-0,393$  e.p.=0,06  $t(182)=-6,032$   $p<0,01$ ) quanto gênero ( $B=-0,096$  e.p.=0,04  $t(182)=-2,384$   $p<0,05$ ) foram preditores negativos e significativos de engajamento. Já vitimização ( $B=0,149$  e.p.=0,06  $t(182)=2,398$   $p<0,05$ ), autoconceito cognitivo ( $B=0,440$  e.p.=0,05  $t(182)=7,631$   $p<0,05$ ) e a interação agressão e autoconceito cognitivo ( $B=0,216$  e.p.=0,07  $t(182)=2,740$   $p<0,05$ ) foram preditores positivos e significativos, demonstrando que o autoconceito cognitivo é moderador dos efeitos da agressão no engajamento cognitivo e comportamental.

Tabela 32. Modelo 4: Regressão Linear para Engajamento Cognitivo e Comportamental do G2.

<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
<b>4</b>				
<b>Constante</b>	-0,006	0,039		-0,151
<b>Agressão</b>	-0,393	0,065	-0,375	-6,032**
<b>Vitimização</b>	0,149	0,062	0,157	2,398*
<b>Gênero</b>	-0,096	0,040	-0,145	-2,384*
<b>Raça</b>	-0,004	0,036	-0,006	-0,107
<b>A.Cognitivo</b>	0,440	0,058	0,456	7,631**
<b>A.Social</b>	0,056	0,062	0,060	0,904
<b>A.Físico</b>	0,016	0,053	0,019	0,309
<b>A.Global</b>	-0,016	0,070	-0,014	-0,223
<b>Ag x A.C</b>	0,216	0,079	0,159	2,740*
<b>Ag x A.S</b>	-0,103	0,103	-0,066	-0,998
<b>Ag x A.F</b>	0,091	0,090	0,063	1,008
<b>Ag x A.G</b>	0,006	0,091	0,004	0,071
<b>Vit x A.C</b>	-0,139	0,085	-0,095	-1,633
<b>Vit x A.S</b>	0,012	0,069	0,013	0,172
<b>Vit x A.F</b>	0,021	0,081	0,018	0,257
<b>Vit x A.G</b>	-0,149	0,097	-0,124	-1,541
<b>F = 13,820**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,573</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,531</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

#### 5.4.2.2 Engajamento Emocional (G2)

O modelo 1 teve como variáveis preditoras: agressão, vitimização entre pares, gênero e raça, e utilizou como variável de resposta o engajamento emocional. O modelo foi aceitável ( $F(4,177)=3,969$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,062$ ) e explicou 6,2% da variância de engajamento emocional. Enquanto agressão ( $B=-0,202$  e.p.=0,09  $t(182)=-2,115$   $p<0,05$ ) foi preditor negativo e significativo, raça ( $B=0,132$  e.p.=0,05  $t(182)=2,370$   $p<0,05$ ) foi preditor positivo e significativo para engajamento emocional.

Tabela 33. Modelo 1: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G2.

Modelo	B	SE	$\beta$	t
<b>1</b>				
<b>Constante</b>	1,692	0,055		0,000
<b>Agressão</b>	-0,202	0,095	-0,167	-2,115*
<b>Vitimização</b>	-0,149	0,084	-0,136	-1,777
<b>Gênero</b>	0,039	0,059	0,051	0,667
<b>Raça</b>	0,132	0,056	0,172	2,370*
<b>F = 3,969**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,082</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,062</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

No modelo 2 foram inseridas as variáveis preditoras: autoconceito cognitivo, social, físico e global. Esse modelo também foi significativo ( $F(8,173)=6,762$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,203$ ) e explicou 20,3% da variância de engajamento emocional, o que demonstrou um aumento em 14,1% da variância, sendo considerado o modelo mais indicado. Neste modelo, foram preditores positivos e significativos de engajamento emocional: raça ( $B=0,132$  e.p.=0,05  $t(182)=2,501$   $p<0,05$ ), autoconceito cognitivo ( $B=0,202$  e.p.=0,08  $t(182)=2,507$   $p<0,05$ ) e autoconceito social ( $B=0,326$  e.p.=0,08  $t(182)=3,746$   $p<0,01$ ). Já agressão ( $B=-0,263$  e.p.=0,09  $t(182)=-2,818$   $p<0,01$ ) foi preditor negativo e significativo de engajamento.

Tabela 34. Modelo 2: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G2.

Modelo	B	SE	$\beta$	t
<b>2</b>				
<b>Constante</b>	-8,856	0,051		0,000
<b>Agressão</b>	-0,263	0,093	-0,218	-2,818**
<b>Vitimização</b>	-0,011	0,082	-0,010	-0,130
<b>Gênero</b>	-0,006	0,059	-0,008	-0,101
<b>Raça</b>	0,132	0,053	0,172	2,501*
<b>A.Cognitivo</b>	0,202	0,080	0,182	2,507*
<b>A.Social</b>	0,326	0,087	0,301	3,746**
<b>A.Físico</b>	0,073	0,076	0,074	0,959
<b>A.Global</b>	0,041	0,101	0,033	0,404
<b>F = 6,762**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,238</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,203</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

No modelo 3 foram inseridas como variáveis preditoras as interações de agressão com autoconceito (cognitivo, social, físico e global), para verificar o papel moderador do autoconceito nos efeitos da agressão no engajamento emocional. O modelo foi significativo ( $F(12,169)=4,593$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,192$ ), porém explicou 19,2% da variância de engajamento emocional, o que demonstrou uma diminuição em 1,1% da variância, por isso o modelo anterior (2) foi considerado o mais indicado. Neste modelo os mesmos preditores se mantiveram significativos, porém nenhum efeito moderador foi estatisticamente significativo.

Tabela 35. Modelo 3: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G2.

<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
<b>3</b>				
<b>Constante</b>	-0,016	0,056		-0,292
<b>Agressão</b>	-0,275	0,096	-0,229	-2,873**
<b>Vitimização</b>	7,569	0,084	0,000	0,001
<b>Gênero</b>	-0,007	0,059	-0,009	-0,111
<b>Raça</b>	0,128	0,053	0,168	2,416*
<b>A.Cognitivo</b>	0,192	0,083	0,173	2,306*
<b>A.Social</b>	0,328	0,090	0,303	3,654**
<b>A.Físico</b>	0,065	0,078	0,066	0,824
<b>A.Global</b>	0,057	0,103	0,046	0,554
<b>Ag x A.C</b>	-0,050	0,116	-0,032	-0,427
<b>Ag x A.S</b>	0,020	0,154	0,011	0,131
<b>Ag x A.F</b>	0,134	0,131	0,081	1,022
<b>Ag x A.G</b>	-0,124	0,133	-0,074	-0,932
<b>F = 4,593**</b>				
<b>R<sup>2</sup> = 0,246</b>				
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,192</b>				

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

No modelo 4 foram inseridas como variáveis preditoras as interações da vitimização com autoconceito (cognitivo, social, físico e global), para verificar o papel moderador do autoconceito nos efeitos da vitimização no engajamento emocional. O modelo foi significativo ( $F(16,165)=3,537$ ,  $p<0,01$ ,  $\Delta R^2=0,183$ ), porém explicou 18,3% da variância de engajamento emocional, o que demonstrou uma diminuição em 0,9% em relação à variância do modelo anterior, por isso o modelo 2 continuou sendo considerado o mais indicado. Assim como ocorreu com o modelo 3, no



modelo 4 os mesmos preditores se mantiveram significativos, porém nenhum efeito moderador foi estatisticamente significativo.

Tabela 36. Modelo 4: Regressão Linear para Engajamento Emocional do G2.

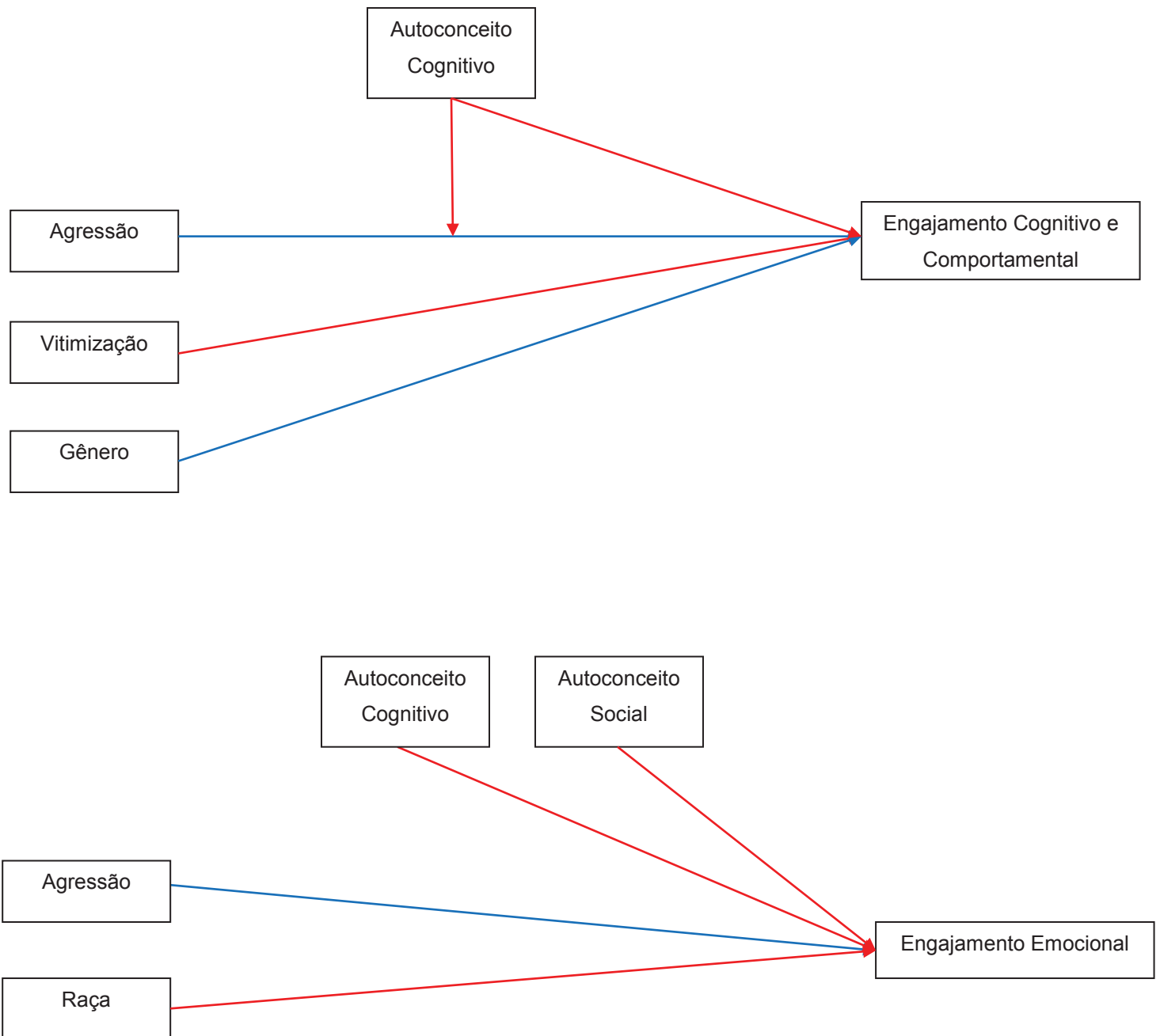
	<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b>β</b>	<b>t</b>
4	<b>Constante</b>	-0,008	0,059		-0,136
	<b>Agressão</b>	-0,286	0,099	-0,238	-2,895**
	<b>Vitimização</b>	0,025	0,094	0,023	0,265
	<b>Gênero</b>	0,011	0,061	0,014	0,173
	<b>Raça</b>	0,138	0,055	0,180	2,518*
	<b>A.Cognitivo</b>	0,202	0,088	0,182	2,309*
	<b>A.Social</b>	0,302	0,095	0,280	3,197**
	<b>A.Físico</b>	0,055	0,081	0,056	0,678
	<b>A.Global</b>	0,050	0,106	0,041	0,476
	<b>Ag x A.C</b>	-0,057	0,120	-0,036	-0,474
	<b>Ag x A.S</b>	0,048	0,157	0,027	0,309
	<b>Ag x A.F</b>	0,101	0,137	0,061	0,732
	<b>Ag x A.G</b>	-0,109	0,138	-0,065	-0,790
	<b>Vit x A.C</b>	0,030	0,129	0,018	0,234
	<b>Vit x A.S</b>	0,038	0,105	0,037	0,362
	<b>Vit x A.F</b>	0,114	0,124	0,086	0,926
	<b>Vit x A.G</b>	-0,005	0,147	-0,004	-0,034
<b>F = 3,537**</b>					
<b>R<sup>2</sup> = 0,255</b>					
<b>R<sup>2</sup> Ajustado= 0,183</b>					

Nota: \*p < 0,05. \*\*p < 0,01.

Figura 5. Diagrama com resultados da análise de Regressão Linear para o Grupo 2 (n=182).

→ Associação significativa positiva

→ Associação significativa negativa



FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

## 6 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo principal compreender as influências da agressão, da vitimização entre pares e do autoconceito para o engajamento acadêmico de estudantes adolescentes. Além de investigar o papel moderador do autoconceito nos efeitos da agressão e vitimização entre pares no engajamento acadêmico. Foi hipotetizado que (H1) tanto a agressão quanto a vitimização entre pares estariam negativamente associadas com o engajamento acadêmico; (H2) o autoconceito estaria positivamente associado com o engajamento acadêmico; (H3) o autoconceito iria moderar os efeitos da agressão e da vitimização entre pares no engajamento acadêmico.

A amostra analisada contou com a participação de estudantes de escolas públicas da capital paranaense, sendo 524 adolescentes com idades entre 10 e 14 anos, que compuseram o grupo 1, e 182 estudantes de 15 a 19 anos de idade, do grupo 2. A divisão da análise de dados em dois grupos foi realizada para verificar variações nas associações e construtos estudados, de acordo com as faixas etárias dos estudantes, em razão da extensa faixa de idades que constituem a adolescência e que caracterizam a amostra utilizada no estudo. Dos 10 aos 19 anos de idade muitas mudanças ocorrem a nível desenvolvimental, social ou educacional, sendo necessário o estudo de cada faixa etária considerando suas particularidades.

Com a análise dos dados coletados, é possível verificar que todos os instrumentos utilizados foram considerados adequados (EVAP, Escala de Engajamento Acadêmico e Escala de Autoconceito), apresentando índices de consistência interna superiores a 0,70. Após a análise de correlação de Pearson, nos grupos 1 e 2, foram realizadas análises de regressão linear múltipla para verificar os efeitos da agressão, vitimização entre pares, autoconceito (cognitivo, social, físico e global), gênero e raça no engajamento acadêmico (cognitivo, comportamental e emocional). Primeiramente foram rodados quatro modelos utilizando o engajamento cognitivo e comportamental como variável de resposta, e em seguida outros quatro modelos tendo o engajamento emocional como variável de resposta.

## 6.1 AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES

Para todas as duas faixas de idade analisadas, vitimização foi preditor positivo e significativo de engajamento cognitivo e comportamental. Este resultado corrobora com estudo de Cunha (2012), que fala sobre o fenômeno de quando os alunos mais engajados com a escola se tornam alvos de vitimização. Estereótipos existentes que atribuem a competência cognitiva a menor aceitação e competência social, tornam os estudantes que manifestam comportamentos engajados em sala mais suscetíveis a sofrerem vitimização dos pares. Este fenômeno parece permanecer até o final da adolescência, pois a relação foi significativa dos 10 aos 19 anos de idade para a amostra analisada.

Outro aspecto que se diferenciou com a idade, segundo os resultados apresentados, foi a agressão, com maiores médias atribuídas ao grupo 2 (dos adolescentes a partir dos 15 anos) do que o grupo 1 (dos 10 aos 14 anos). Este é um resultado preocupante, gerando questionamentos como: até que ponto os níveis de agressão aumentam? Neste sentido estudos longitudinais sobre agressão entre pares são interessantes, analisando seu desenvolvimento desde a infância até a vida adulta, para compreender melhor suas particularidades. Especialmente sobre a adolescência, com base nos dados que temos disponíveis, curiosamente a vitimização não aumentou nem diminuiu, de acordo com o teste T realizado, mas os adolescentes mais velhos relatam maiores níveis de agressão do que os mais novos.

Sobre as diferenças de gênero, com análises de teste T foi possível observar que os meninos apresentaram médias significativamente maiores de agressão, em comparação com as meninas, de acordo com o gênero relatado pelo estudante no questionário. Este resultado condiz com o que a literatura apresenta (Gomes, 2006; Simões et al., 2015; Coelho, 2016), de que mesmo por questões culturais, o comportamento agressivo do menino é muitas vezes esperado e “tolerado” por pais e educadores, que incentivam nas meninas um comportamento mais contido. Pelo meio social é atribuída a força física e a competição nos meninos, que são estimulados inclusive a liberarem esta agressão nos esportes.

A agressão também foi responsável, de acordo com a análise de regressão, pela diminuição nos níveis de engajamento emocional, cognitivo e comportamental

para os adolescentes nas duas faixas de idade, dos 10 aos 19 anos. O que mostra que a vitimização entre pares não é prejudicial apenas para quem sofre, mas também para quem pratica (Zaine, Reis & Padovani, 2010; Silva, Gomes & Lima, 2017), uma vez que diminui os níveis de envolvimento com as atividades acadêmicas enpode fazer com que o estudante passe a deixar de se sentir feliz e pertencente a este ambiente. Estes são aspectos que influenciam não apenas o desempenho acadêmico, bem como o bem-estar psicológico e saúde mental dos estudantes.

## 6.2 ENGAJAMENTO ACADÊMICO

Todas as dimensões do engajamento (emocional, cognitivo e comportamental) diminuíram comparando o primeiro e segundo grupo, assim como os resultados de estudos anteriores apresentam que o engajamento (principalmente cognitivo) diminui com a idade (Veiga et al., 2015; Veja et al., 2015). Estes resultados mostram que o estereótipo de que “o engajado com a escola não seria competente para a vida social com os pares” realmente pode ser prejudicial para o engajamento acadêmico, conforme vão se aproximando do final da adolescência, vão se envolvendo cada vez menos com as atividades escolares e percebendo que têm mais dificuldade para realizar as atividades, mesmo diante do nível de exigência que pode ser maior para os estudantes a partir dos 15 anos de idade. Ainda assim, em todas as faixas de idade, as meninas tiveram médias maiores de engajamento cognitivo e comportamental do que os meninos, e este resultado corrobora com estudos anteriores que inclusive já mostraram que as meninas possuem maior desempenho acadêmico (Diseth, Meland & Breidablik, 2014), diante de maior engajamento que estas apresentam na escola (Frawley et al., 2014). Por conta de uma exigência de um comportamento mais contido nas meninas e da aceitação de maior liberdade para os meninos, comportamentos como prestar atenção nas aulas e fazer as tarefas com capricho podem ser mais estimulados nas meninas, que podem se perceber com maior engajamento em comparação com os colegas de classe do sexo masculino. A análise de regressão confirmou que as meninas apresentam maior engajamento cognitivo e comportamental, mas a relação só foi significativa para o grupo de estudantes a partir dos 15 anos de idade.

A análise de regressão mostrou que, para o grupo de estudantes entre 15 e 19 anos, os adolescentes “brancos” apresentaram menor engajamento emocional, medido a partir de relatos como: sentir-se feliz na escola, gostar deste ambiente e das pessoas que ali estão. Portanto, mesmo diante dos estereótipos raciais, estudantes “não-brancos” associam mais emoções positivas com o ambiente escolar do que os adolescentes “brancos”, resultado que pode estar relacionado com maior necessidade, de estudantes “não-brancos”, de sensações de pertencimento associadas a este ambiente por estudos anteriores (Singh, Chang & Dika, 2010).

### 6.3 AUTOCONCEITO COGNITIVO

Os escores de autoconceito cognitivo diminuíram a partir dos 15 anos de idade, pois segundo Vannatta et al. (2009), do ponto de vista do adolescente, a competência cognitiva é associada com menor “popularidade” e “aceitação social”, e por isso a dedicação às atividades escolares pode diminuir e, portanto, a percepção de competência cognitiva pode diminuir.

Sobre as diferenças étnico-raciais exploradas no estudo, estudantes que se identificaram como “brancos” tiveram maiores médias de autoconceito cognitivo do que os “não-brancos”, para estudantes com idades entre 10 e 14 anos, identificados como: pretos, pardos, indígenas ou amarelos. Neste sentido, é possível referenciar a visão estereotipada existente de uma superioridade atribuída aos sujeitos brancos (Almeida, 2012), como se estes fossem mais aptos ao sucesso acadêmico e profissional, que afetam mais os estudantes mais novos neste estudo.

O autoconceito cognitivo também apresentou efeito direto e significativo no engajamento acadêmico, de acordo com a análise de regressão, tanto na dimensão emocional quanto cognitiva comportamental do engajamento, para todas as faixas de idade. Portanto, a percepção de habilidades para a aprendizagem é importante para que os adolescentes manifestem comportamentos engajados e se esforcem, e para despertar emoções positivas na relação com o ambiente escolar. Então, para além da aprendizagem, o autoconceito cognitivo pode influenciar também aspectos emocionais no convívio escolar.

O efeito moderador do autoconceito cognitivo na agressão, verificada para os estudantes entre 15 e 19 anos de idade, mostrou que a baixa percepção de

competência para a aprendizagem pode fazer com que os adolescentes manifestem comportamentos agressivos na escola e pratiquem violência contra seus pares, e estes podem ser aspectos que prejudicam o engajamento cognitivo e comportamental destes sujeitos. Portanto, desenvolver um autoconceito com a visão de que são inteligentes e capazes de enfrentar os desafios da aprendizagem é um aspecto relevante, como fator preventivo para que o estudante não deixe de se engajar na escola.

#### 6.4 AUTOCONCEITO SOCIAL

O autoconceito social foi preditor significativo e positivo de engajamento emocional, para as duas etapas da adolescência, dos 10 aos 19 anos de idade, reiterando a importância da percepção de competência para a socialização com os pares, no decorrer da adolescência, (Sullivan, 1953) no despertar de emoções positivas na relação com a escola. Conforme vão crescendo vão utilizando os pares como uma espécie de “espelho” na constituição de sua identidade, em um processo dinâmico, que pode apresentar mudanças conforme convive com pessoas diferentes em ambientes diferentes. Ressalta-se que o autoconceito social foi preditor apenas do engajamento emocional e não do cognitivo e comportamental, ainda assim, emoções positivas diante do ambiente escolar são importantes para que o estudante também se engaje cognitivamente e apresente comportamentos engajados. Para ambos os grupos, o engajamento emocional foi positivamente correlacionado com o engajamento cognitivo e comportamental (G1:  $r=0,36$ ; G2:  $r=0,33$ ;  $p<0,01$ ), assim como estudos anteriores já apresentaram que um tipo de engajamento pode estar relacionado com o desenvolvimento de outros tipos de engajamento (Green et al., 2012), e inclusive prever a percepção de aprendizagem (Shernof et al., 2017).

#### 6.5 AUTOCONCEITO FÍSICO

É possível observar nos resultados que os meninos apresentam maiores escores de autoconceito físico do que as meninas, diante de estereótipos explorados pela literatura (Pereira & Mourão, 2005; Martins & Veiga, 2017), de que as meninas que praticam esportes são “masculinas” e com pouco incentivo a brincadeiras deste tipo desde a infância.

Para os adolescentes até os 14 anos, o autoconceito físico apareceu como um moderador da vitimização no engajamento emocional, sendo um aspecto relevante para os estudantes mais novos, que podem necessitar da percepção de competência física (ex: força) para sentirem que conseguem se defender dos atos de violência sofridos pelos colegas. Este pode ser um processo muito estressante para o adolescente, quando a vitimização é tão ameaçadora para os mais novos, que eles sentem que precisam estar fisicamente aptos a reagir e manter sua integridade física. Lembrando que as medidas de autoconceito físico no estudo não envolveram a competência de beleza e aparência física, mas sim aspectos da vida atlética, como habilidades para o esporte. Para esta faixa de idade o autoconceito físico também apresentou forte correlação com o autoconceito social ( $r=0,40$ ,  $p<0,01$ ), levantando a possibilidade de que se eles sentirem que têm competência para os esportes então teriam maior aceitação social e provavelmente não sofreriam tanta vitimização. Estas são hipóteses para serem exploradas por futuros estudos.

## 6.6 AUTOCONCEITO GLOBAL

Os escores de autoconceito global diminuíram do início para o final da adolescência, comparando os dados do grupo com idade entre 10 e 14 anos e o grupo dos 15 aos 19 anos. Estes resultados podem ter aparecido em razão de maiores responsabilidades que são exigidas destes sujeitos, que inclusive estão se aproximando da fase do vestibular e escolha de carreira, que envolve muita cobrança social, principalmente dos pais e educadores. São questões que podem ocasionar em um aumento no nível de ansiedade e consequente insatisfação com si mesmo, com a sensação que não dará conta do que está por vir, conforme Souza (2016) apresentou. Além disso, aspectos como aparência física e vida amorosa podem influenciar este autoconceito global, que são aspectos marcantes principalmente a partir dos 15 anos, e muito relacionados com a vida social com os pares.

As análises mostraram que os meninos tiveram maiores escores de autoconceito global, resultado muito relatado na literatura (Diseth, Meland & Breidablik, 2014; Bleidorn et al., 2016; Carvalho et al., 2017), mostrando que de uma forma geral os meninos costumam se sentir mais satisfeitos e orgulhosos com o que são e com a forma como agem. O autoconceito global teve alta correlação com o



autoconceito social (G1:  $r=0,39$ ; G2:  $r=0,41$ ,  $p<0,01$ ), e nesta dimensão os meninos também apresentaram maiores escores, então talvez este aspecto de se sentirem competentes para fazer amigos e se relacionar com pessoas da mesma idade sejam questões que influenciem os adolescentes a se sentirem bem em serem quem são. Estes resultados mostram que a competência social e a percepção de aceitação social são relevantes para o autoconceito global dos adolescentes. O estudo de Souza (2016) discutiu o fato de que as meninas se preocupam mais com a aprovação social do que os meninos, e podem sofrer de sintomas depressivos em decorrência da percepção negativa de competência social, e este pode ter sido um aspecto determinante na diminuição, verificada no presente estudo, das médias de autoconceito social nas meninas, em comparação com os meninos.

A análise de regressão mostrou que o autoconceito global, para os estudantes entre 10 e 14 anos, foi relacionado com maior engajamento na dimensão cognitivo e comportamental, além de ser moderador da relação da agressão com o engajamento emocional. Estes resultados ressaltam a importância da percepção geral sobre si mesmo ser positiva, na medida em que influencia o direcionamento de comportamentos engajados na escola. A relação do autoconceito global com o engajamento acadêmico foi significativa apenas para o início da adolescência, mostrando que a partir da metade da adolescência, percepções multidimensionais sobre si mesmos são ressaltadas (Peixoto et al., 2017), conseguindo distinguir melhor suas competências para áreas diferentes, o que faz com que o autoconceito deixe de ser visto de forma tão global, com autopercepções mais complexas.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as propostas do presente estudo, compreende-se que os objetivos foram atingidos, onde foi possível elucidar questões sobre a vida escolar dos adolescentes, envolvendo violência entre pares, identidade e relações com o engajamento acadêmico. Foi possível explorar diferenças para o início e final da adolescência, além de variações em decorrência do gênero e raça. As consequências de estereótipos que se mostram desde cedo no ambiente escolar puderam ser questionados com a análise destes dados. Estes aspectos precisam ser olhados e repensados, especialmente por pais e educadores, mas também pelos veículos de mídia, que propagam estes estigmas, na medida em que podem

influenciar o desenvolvimento dos menores, quando estes podem sentir-se diminuídos por não se encaixarem em padrões estabelecidos.

A violência escolar também precisa ser olhada. Percebeu-se a dificuldade da escola em abordar o tema nas oficinas realizadas de devolutiva dos dados. Principalmente o tema do *bullying* e convivência escolar gerou muita resistência em algumas escolas, que tinham um olhar de que a vitimização é natural, ou é algo que nunca irá mudar independente dos esforços dos profissionais, ou de que não está relacionado com a aprendizagem pois, segundo alguns relatos: “o importante é fazer os alunos aprenderem e terem notas boas, a responsabilidade sobre os comportamentos deve ser dos pais”, pois “a educação tem que vir de casa”. Mas ao assumir esta postura passiva corre-se o risco de a escola tornar-se conivente com os atos de violência, que refletem uma sociedade bélica com valores focados na competição. Em alguns casos, nas oficinas, os educadores assumiram que o *bullying* já inicia na própria equipe escolar, com desunião entre os profissionais, dificuldade de comunicação, propagação de discursos preconceituosos e violentos, e a dificuldade em mudar este padrão na escola.

Nas equipes onde a direção e coordenação se mostrou aberta para discussão e implementação de planos de ação, percebeu-se que a oficina foi mais produtiva e que os professores e demais profissionais estavam mais engajados, pensando de forma positiva sobre possibilidades de mudança. Em outras escolas a resistência já iniciava com a equipe diretiva e coordenação, e se refletiu nos demais profissionais, que relataram não ter espaço para desenvolver projetos com esta temática ou simplesmente participaram da oficina porque fazia parte da programação instaurada, demonstrando pouco interesse e envolvimento. Nestes casos, espera-se que a oficina tenha servido ao menos como um primeiro passo, como sensibilização sobre a necessidade de olhar para estes problemas. Futuros estudos poderiam focar em desenvolver intervenções e avaliá-las, pensando na melhor forma de abordar as escolas e em como tornar os educadores engajados com a temática.

Mesmo com o incentivo para que todos os estudantes, do 6º ano ao 3º ano do ensino médio, participassem da pesquisa, percebeu-se maior envolvimento na pesquisa dos estudantes com idades até 14 anos, que se mostraram motivados para responder os questionários, principalmente pelo fato de ter sido realizada com o uso

de *tablets*. Com a limitação de que a amostra de adolescentes mais velhos foi pequena em comparação com os estudantes mais novos, futuros estudos poderiam apresentar maneiras de engajar os adolescentes mais velhos com nas coletas de dados.

Estudos anteriores (Goldenberg, 2011; Vannatta et al, 2009) mostram que o autoconceito social está relacionado com maior autoconceito da aparência física, pois na adolescência a aparência física está relacionada com maior aceitação social, e as meninas seriam as mais afetadas neste sentido, pois apresentariam menores escores de autoconceito da aparência física (Boulton, Smith & Cowie, 2010; Brito & Oliveira, 2013; Carvalho et al., 2017). Mas esta análise não pode ser realizada neste estudo, uma vez que o instrumento utilizado na pesquisa incluía apenas a percepção das habilidades atléticas, e esta foi uma limitação do estudo, pois a aparência física é um dos aspectos centrais na adolescência, principalmente na cultura brasileira (Goldenberg, 2011).

Comparações de gênero também puderam ser realizadas no presente estudo utilizando como base apenas o sexo biológico. Futuros estudos poderiam expandir as análises incluindo também identidade de gênero, com grupos travestis e transexuais, por exemplo, para compreender as particularidades destes grupos.

Os resultados apresentados foram interpretados com foco nas relações dos estudantes com os pares, mostrando que, na adolescência, a convivência com pessoas da mesma idade e que convivem principalmente no ambiente escolar influenciam a constituição de seu autoconceito, e estes aspectos são determinantes para seu engajamento com a escola. Quando estas relações são marcadas pela violência o engajamento acadêmico pode ser prejudicado. Os resultados têm implicação para o direcionamento do comportamento futuro do adolescente, e sucesso nas metas que são consideradas importantes para o indivíduo. Portanto intervenções com foco na melhoria da convivência entre pares devem ser exploradas pelos educadores, buscando promover mudanças no contexto escolar, para estabelecer uma cultura de respeito e apoio entre pares, que influenciam a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Adams, R. E., Santo, J. B., Bukowski, W. M. (2011). The Presence of a Best Friend Buffers the Effects of Negative Experiences. *Developmental Psychology, American Psychological Association*, 47(6), 1786–1791. doi: 10.1037/a0025401
- Almeida, S. S. M. (2012). *Análise do autoconceito e autocontrole de crianças negras a partir da identidade social* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe).
- Bandeira, D. R., Arteche, A. X. & Reppold, C. T. (2008). Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes: Um Estudo de Validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 341-345. doi: 10.1590/S0102-37722008000300010.
- Bandeira, C. M. & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a14>
- Bandeira, C. M. & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. doi: 10.1590/S1413-85572012000100004

Baron, A. S., Schmader, T., Cvencek, D., & Meltzoff, A. N. (2013). The gendered self-concept: how implicit gender stereotypes and attitudes shape self-definition. *Gender Attitudes and Stereotypes in Childhood. Gender and Development*, 109-132. doi: 10.4324/9781315870878.

Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twiceexceptional. *Roeper Review*, 33, 109-120. 2011. doi:10.1080/02783193.2011.554158

Barradas, A. L. S. R. (2015). *Motivação, Autoconceito e Suporte Social e Grupo de Pares, em Alunos do 3º Ciclo, de Ambos os Sexos* (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais).

Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Hearn, S. & Boyer, D. (2014). *Technical Manual for Delaware School Survey: Scales of School Climate, Bullying Victimization, Student Engagement, and Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques*. Center for Disabilities Studies at the University of Delaware and the Delaware Department of Education. Retrieved from:[https://www.researchgate.net/publication/279961093\\_Technical\\_manual\\_for\\_Delaware\\_surveys\\_of\\_school\\_climate\\_bullying\\_victimization\\_student\\_engagement\\_and\\_positive](https://www.researchgate.net/publication/279961093_Technical_manual_for_Delaware_surveys_of_school_climate_bullying_victimization_student_engagement_and_positive)

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

- Bleidorn, W., Arslan, R., Denissen, J., Rentfrow, P., Gebauer, J., Potter, J., & Gosling, S. (2016). Age and Gender Differences in Self-Esteem—A Cross-Cultural Window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396–410. doi:10.1037/pspp0000078
- Borges, O., Julio, J. M., & Coelho, G. R. (2005). Efeitos de um ambiente de aprendizagem sobre o engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e sobre a aprendizagem. *Associação brasileira de pesquisa em educação em ciências, Atas do V ENPEC*, 5, 1-12. Retirado de: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p462.pdf>
- Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H. (2010). Short-Term Longitudinal Relationships Between Children's Peer Victimization/Bullying Experiences and Self-Perceptions. *School Psychology International*, 31, 296-311. doi: 10.1177/0143034310362329.
- Brito, C. C. & Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de Pediatria*, 89(6), 601-607. doi: 10.1016/j.jped.2013.04.001
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407 – 424. doi: 10.1016/j.jsp.2005.09.001

- Buhs, E. S., Rudasill, K. M., Kalutskaya, N. I., Griesse, E. R. (2015). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 12–19. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.07.010
- Bzuneck, J. A., Megliato, J. G. P., & Rufini, S. É. (2013). Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 151-161. doi: 10.1590/S1413-85572013000100016.
- Carvalho, R. G., Fernandes, E., Câmara, J., Gonçalves, J. A., Rosário, J., Freitas, S., & Carvalho, S. (2017). Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. *Estudos de Psicologia*, 34(3), 379-388. doi: 10.1590/1982-02752017000300006
- Coelho, M. T. B. F. (2016). Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. *Rev. Psicopedagogia*, 33(102), 319-30. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/10.pdf>
- Cokley, K., Awad, G., Smith, L., Jackson, S., Awosogba, O., Hurst, A., Stone, S., Blondeau, L., & Roberts, D. (2015). The roles of gender stigma consciousness, impostor phenomenon and academic self-concept in the academic outcomes of women and men. *Sex Roles*, 73(9-10), 414–426. doi: 10.1007/s11199-015-0516-7

Cunha, J. M. (2009). *Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná).

Cunha, J. M., Weber, L. N. D., & Steiner, P. (2009). *Escala de vitimização e agressão entre pares* (p. 109-121). In L.N.D. Weber & M.A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá.

Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná).

Delatorre, M. Z., Durgante, H. B., & Dias, A. C. G. (2018). Autoconceito e práticas contraceptivas e sexuais em estudantes universitários. *Revista da SPAGESP*, 19(1), 103-128. Retirado de:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702018000100009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000100009&lng=pt&tlng=pt).

Diseth, A., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8.  
doi:10.1016/j.lindif.2014.06.003

Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Hetland, J., Currie, C., Gabhainn, S. N., Matos, M. G. E., Lynch, J. (2009). Socioeconomic



inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907-914. doi:10.2105/AJPH.2008.139303

Emmanuel, A., Adom, E. A., Josephine, B., & Solomon, F. K. (2014). Achievement motivation, academic self-concept and academic achievement among high school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(2), 24-37. Retrieved from:  
[https://www.researchgate.net/publication/286496437\\_ACHIEVEMENT\\_MOTIVATION\\_ACADEMIC\\_SELF-CONCEPT\\_AND\\_ACADEMIC\\_ACHIEVEMENT\\_AMONG\\_HIGH\\_SCHOOL\\_STUDENTS](https://www.researchgate.net/publication/286496437_ACHIEVEMENT_MOTIVATION_ACADEMIC_SELF-CONCEPT_AND_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_AMONG_HIGH_SCHOOL_STUDENTS)

Emídio, R. et al. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 491-499. Retirado de:  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312008000300010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000300010&lng=pt&tlng=pt).

Estanislau, A. M. (2015). *Engajamento escolar e valores humanos: um estudo correlacional* (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba).

Feist, J. & Feist, G. J. (2007). *Sullivan: Teoria Interpessoal* (p. 2010-239). In: Feist, J. & Feist, G. J. *Teorias da Personalidade*. Porto Alegre: AMGH.

- Fior, C. A., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 12(1), 81-89. Retirado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115090>
- Fonsêca, P. N., Lopes, B. J., Palitot, R. M., Estanislau, A. M., Couto, R. N., Coelho, G. L. H. (2016). Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 611-620. Retirado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282349447021>
- Frawley, D., McCoy, S., Banks, J., & Thornton, M. (2014). Affective School Engagement and Self-Concept: How are Irish Boys and Girls Faring? *Child Ind Res*, 7(4), 843-859. doi: 10.1007/s12187-014-9247-5
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A. et al. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.002 0959-4752.
- Goldenberg, M. (2011). Gênero, “o Corpo” e “Imitação Prestigiosa” na Cultura Brasileira. *Saúde Soc.*, 20(3), 543-553. Retirado de:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext\\_pr&pid=S0104-12902011010300001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S0104-12902011010300001)

Gomes, V. L. O. (2006). A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(1), 35-42.  
Retirado de: <https://www.redalyc.org/pdf/714/71415104.pdf>

Gouveia, R. S. V. (2009). *Engajamento escolar e depressão: Um estudo correlacional entre crianças e adolescentes* (Tese de doutorado não-publicada em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil).

Green, J. et al. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111–1122. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016

Gujare, S. K. & Tiwari, G. K. (2016). Academic self-concept and academic outcome of the graduate students: The mediating role of socioeconomic status and gender. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 4(5), 1-7. Retirado de: [http://www.academia.edu/29848004/Academic\\_self-concept\\_and\\_academic\\_outcome\\_of\\_the\\_graduate\\_students\\_The\\_mediating\\_role\\_of\\_socioeconomic\\_status\\_and\\_gender](http://www.academia.edu/29848004/Academic_self-concept_and_academic_outcome_of_the_graduate_students_The_mediating_role_of_socioeconomic_status_and_gender)

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Society for Research in Child Development*, 53(1), 87-97. doi: 10.2307/1129640

Harter, S. (2012). Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires. *University of Denver*. Retrieved from:  
<https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210>.

Habigzang, L. F., Diniz, E., & Koller, S. H. *Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Houbre, B., Tarquinio, C. & Lanfranchi, J. B. (2010). Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: the case of a longitudinal study on school bullying. *Eur J Psychol Educ*, 25, 105–123. doi: 10.1007/s10212-009-0005-x.

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49, 505–528. doi: 10.1016/j.jsp.2011.07.001

Hutz, C. S. & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da Escala de Autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, 10, 41-49.  
Retirado de:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100005&lng=pt&nrm=iso).

Instituto Educadigital. (2010). *Design Thinking para educadores*. Retirado de:

<https://www.dtparaeducadores.org.br/site/material/>

Jenkins, L. N. & Demaray, M. K. (2015). Indirect effects in the peer victimization-academic achievement relation: the role of academic self-concept and gender.

*Research and Creative Activity*, 39. Retrieved from:

[http://thekeep.eiu.edu/psych\\_fac/39](http://thekeep.eiu.edu/psych_fac/39)

Kaukiainen, A. et al (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept Connections to bully-victim problems. *Scandinavian journal of psychology*,

43(3), 269-278. Retrieved from:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12184482>

Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence*,

12(2), 174-192. doi: 10.1080/15388220.2013.766134

Li, Y. et al. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral*

*Development*, 35, 329–342. doi: 10.1177/0165025411402578.

Leite, A. & Veiga, F. H. (2016). *Relações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Instituto de

Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de:

<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/29387>

- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S. E Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: A cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(8), 1-13. doi: 10.1186/1753-2000-6-8
- Marriel et al. (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 35-50. doi: 10.1590/S0100-15742006000100003
- Martins, L. M. & Ribeiro, J. L. D. (2017). Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação*, 22(1), 223-247. doi: 10.1590/S1414-40772017000100012
- Martins, M. C. & Veiga, F. H. (2017). Atitudes dos jovens face a si próprios, idade e sexo: Uma revisão da literatura. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5. doi: 10.17979/reipe.2017.0.05.2770
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Craven, R. G. & Finger, L. R. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants and the central role of selfconcept. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (p. 63-109). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press. doi: 10.1016/B978-012617955-2/50009-6

- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133–163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x.
- Misshna, F. et al. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63, 120-127. doi:10.1016/j.childyouth.2016.02.013.
- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 4(33), 407-424. doi: 10.14417/ap.1050.
- Mendes, M. S. (2013). Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. *Estud. psicol.*, 30(2), 261-265. doi:10.1590/S0103-166X2013000200012.
- Muniz, M. & Fernandes, D. C. (2016). Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 427-436. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0203874

Nakamoto, J. & Schwartz, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Blackwell Publishing*, 19, 221-242. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x.

Oliveira, K. L., Maieski, S., Beluce, A. C., Oliveira, G. T., & Santos, A. (2014). Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 13(1), 95-103. Retirado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115036>

Organização Mundial da Saúde (OMS). (1985). La salud del adolescente y el joven en las Américas. Washington, D.C: WHO.

Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., Li, J. (2012). What Makes Students Engaged in Learning? A Time-Use Study of Within- and Between-Individual Predictors of Emotional Engagement in Low-Performing High Schools. *J Youth Adolescence*, 41, 390–401. doi:10.1007/s10964-011-9738-3

Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., Bártole-Ribeiro, R., Pipa, J. (2017). Validação da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-adolescentes (EAAPA) e Análise da Estrutura Organizativa do Autoconceito. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 43(1), 71-87. doi:10.21865/RIDEP43\_71



- Pereira, S. A. M. & Mourão, L. (2005). Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. *Motriz*, 11(3), 205-210. Retirado de:  
<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/14SIS.pdf>
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165–1175.  
doi:10.1016/j.adolescence.2013.09.001
- Rech, R.R., Halpern, R., Tedesco, A. E., Santos, D.F. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *Jornal de Pediatria*, 89(2), 164-170. doi: 10.1016/j.jped.2013.03.006
- Rudolph, K. D., & Conley, C. S. (2005). The socioemotional costs and benefits of social-evaluative concerns: do girls care too much? *Journal of Personality*, 73(1), 115-138. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00306.x
- Saldanha, A. A. W., Oliveira, I. C. V. & Azevedo, R. L. W. (2011). O autoconceito de adolescentes escolares. *Paidéia*, 21(48), 9-19. Retirado de:  
<https://www.redalyc.org/html/3054/305423781003/>
- Santo, J. B., Bukowski, W. M., Stella-Lopez, L., Carmago, G., Mayman, S. B., Adams, R. E. (2013). Factors underlying contextual variations in the structure of the self: Differences related to sex, gender, culture, and

“majority/nonmajority” status during early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 69-80. doi: 10.1111/j.1532-7795.2012.00793.x

Santos, M. M., Perkoski, I. R. & Kienen, N. (2015). Bullying: atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. *Temas psicol.*, 23(4), 1017-1033. doi: 10.9788/TP2015.4-16

Sena, R. M. C. & Maia, E. M. C. (2017). A utilização do constructo da autoestima nas pesquisas em saúde no Brasil: contribuições conceituais à prática clínica. *Humanidades Médicas*, 17(2), 383-395. Retirado de:  
[http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1043/html\\_7](http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1043/html_7)

Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Thomson.

Shernof, D. J., Ruzek, E. A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L. & M. Bressler, D. M. (2017). Student Engagement as a General Factor of Classroom Experience: Associations with Student Practices and Educational Outcomes in a University Gateway Course. *Frontiers in Psychology*, 8(994), 1-22. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00994

Silva, C. E., Oliveira, R. V., Bandeira, D. R., Souza, D. O. (2012). Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. *Psicol Esc Educ*, 16(1), 83-93. doi: 10.1590/S1413-85572012000100009

- Silva, J. L. B., Gomes, E. B. & Lima, I. S. (2017). Bullying na escola: uma revisão literária. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2, 426-436. Retirado de: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/234/pdf>
- Simões, S., Ferreira, J. J., Braga, S., Vicente, H. (2015). Bullying, vinculação e estilos educativos parentais em adolescentes. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 1(1), 30-41, 2015. doi: 10.7342/ismt.rpics.2015.1.1.8
- Singh, K., Chang, M., & Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: effects on school engagement. *Educ Res Policy Prac*, 9, 159–175. doi: 10.1007/s10671-010-9087-0
- Sousa, D. M. F. (2013). *Desempenho acadêmico: uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar* (Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba).
- Souza, E. R. (2016). *Ansiedade, autoconceito e desempenho escolar em crianças do ensino fundamental* (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba).
- Stelko-Pereira, A. C., Valle, J. E., & Williams, L. C. A. (2015). Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. *Avaliação*

*Psicológica*, 14, 207-212. Retrieved from:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000200006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000200006&lng=pt&tlng=pt).

Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. W. W. Norton, New York.

Torrão Filho, A. (2005). Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos pagu* (24), 127-152. Retirado de:  
<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a07>

Totura, C. M. W., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2013). Psychological Distress and Student Engagement as Mediators of the Relationship between Peer Victimization and Achievement in Middle School Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 40–52. doi:10.1007/s10964-013-9918-4

Vannatta, K., Gartsein, M. A., Zeller, M., & Noll, R. B. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence? *International Journal of Behavioral Development*, 33, 303-311. doi: 10.1177/0165025408101275

Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When Adolescents with High Self-Concept Lose their Engagement in School. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12671

- Wang, C. W. & Neihart, M. (2015). How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148-159. doi: 10.1177/1076217515583742
- Wang, M. T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148–160. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.06.003
- Wendt, G. W., Campos, D. M. & Lisboa, C. S. M. (2010). Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. *Cad. psicopedag.*, 8(14), 41-52. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492010000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492010000100004&lng=pt&nrm=iso)
- Williams, L. C. A. et al. (2011). Efeitos a longo prazo de vitimização na escola. *Rev. Interinst. Psicol.*, 4(2), 187-199. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202011000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202011000200002&lng=pt&nrm=iso)
- Zaine, I., Reis, M. J. D., Padovani, R. C. (2010). Comportamentos de bullying e conflito com a lei. *Estud Psicol.*, 27(3), 375-82. doi: 10.1590/S0103-166X2010000300009

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Eu, Josafá M. da Cunha, pesquisador da Universidade Federal do Paraná, convido você, professor, para participar de um estudo intitulado **“Vitimização entre pares no contexto escolar: O papel moderador das relações interpessoais”** que tem como finalidade examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas a vitimização entre pares e cybervitimização, ou seja, estão associadas a possíveis situações de conflitos e agressividade entre os alunos, que podem ocorrer face a face ou por meio virtual. Esta pesquisa envolverá alunos do 6º. ao 9º. ano do ensino fundamental, 1º a 3º do ensino médio e de escolas de educação básica. Esse estudo se faz importante uma vez que pretende identificar práticas docentes, a qualidade das relações interpessoais, o clima escolar e a eficácia de uma intervenção voltada para a redução da vitimização entre os estudantes em contextos escolares. Bem como, fornecer subsídios para fortalecer o desempenho do professor em sua atuação diante de episódios de vitimização entre os alunos.

a) O objetivo desta pesquisa é examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas Ao *Bullying* e ao *Cyberbullying*, assim como desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento de conflitos e comportamentos agressivos entre os alunos.

b) Será agendado com a escola, um horário para o pesquisador ir até a sala de aula, onde será conversado com os alunos sobre essa pesquisa. Será solicitado que preencham questionários sobre o relacionamento deles com os colegas da escola, com os professores e sobre o uso de tecnologias, em três momentos durante o ano letivo. Após responderem os questionários, será perguntado o que acharam e como foi a experiência para eles, e quem quiser, poderá comentar a esse respeito. Essa

atividade leva em torno de 40 minutos. Destacamos que a participação do aluno é voluntária.

c) Como já colocamos, a pesquisa será realizada na própria escola, em data e horário previamente agendado com a direção, professores e alunos.

d) Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 466/3012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. No entanto, é possível que os participantes experimentem algum desconforto, talvez por relembrares situações de conflitos com outras crianças/adolescentes. Os pesquisadores estarão à disposição para conversar visando minimizar esse desconforto.

e) Ao participar dessa pesquisa, talvez a criança ou o adolescente não tenham nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o relacionamento entre os estudantes nas escolas e as ações adotadas por professores em situações de *Bullying*. Isso contribuirá para melhorar a qualidade da intervenção do professor com os alunos, facilitando o convívio saudável entre eles.

f) O pesquisador Josafá M. da Cunha, Psicólogo, Prof. Dr. do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, responsável por este estudo, poderão ser contatado conforme descrito a seguir: (41) 3360-5147, josafas@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR). O pesquisador está à disposição para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A participação do adolescente neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Não será colocado nome do aluno no questionário respondido por ele. Os questionários respondidos pelos alunos e professores ficarão sob posse do pesquisador responsáveis, ligados ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A divulgação dos resultados será realizada de maneira coletiva, resguardando a identidade dos participantes.

i) Os participantes e escolas envolvidos não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação.

j) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordo com a participação do (a) estudante sob minha responsabilidade em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do (a) estudante sob minha responsabilidade a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para ele (a).

Eu autorizo e concordo voluntariamente que o (a) estudante sob minha responsabilidade participe deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Pais/ Responsáveis

\_\_\_\_\_  
Dr. Josafá Moreira da Cunha.